منهج تعليم الكبار

أ.د/ أحمد السيد عبد الحميد مصطفى
أستاذ المناهج وطرق تدريس الرياضيات
ونائب رئيس جامعة المنيا

د/ أبو الدهب البدري على
مدرس المناهج وطرق تدريس اللغة العربية
كلية التربية -جامعة المنيا

٢٠٠٦

الفصل الأول

مفهوم منهج تعليم الكبار ونظرياته

الأهداف الإجرائية:

يرجى أن يصبح الطالب بعد دراسة هذا الفصل قادراً على أن:

- يتعرف مفهوم المنهج.
- يقارن بين المنهج قديمًا وحديثًا
- يقارن بين المنظمات المختلفة لنظرية المنهج.

مفهوم المنهج:

اشتقت كلمة المنهج فى القاموس المحيط من النهج، وفى لسان العرب يعنى المنهج الطريق المستقيم، أما المنهج "المنهاج" اصطلاحًا فهو كما يراه **(خليفة السويدى، ١٩٩٧)**، كل ما تقدمه التربية للتلاميذ تحقيقا لأهدافها دون خطة (ص٩). ويعرف المنهج إجرائيًا بأنه "جميع ماتقدمه المدرسة الى تلاميذها تحقيقا لرسالتها وأهدافها. ونتيجة لتطور أهداف التربية وفلسفتها وطرقها ووسائلها، وقد اختلف مفهوم المنهج ومحتواه حيث ظهر له مفهومان احدهما قديم ضيق، والآخر حديث واسع.

المنهج بمفهومه القديم الضيق:

عندما انصب اهتمام المدرسة قديما على تزويد التلاميذ بالمعرفة وأهميتها ،اهتمت بالمواد والموضوعات الدراسية التى توضع فى كتاب يكون هدف المعلم هو شرح ما فيه للتلاميذ لحفظه استعدادا لاسترجاعه، وعليه فإن مفهوم المنهج هو المقررات الدراسية، وهذا المفهوم قديم "ضيق" لا يتعدى المعلومة بالكتاب المدرسى.

المنهج بمفهومه الحديث الواسع:

عندما كانت وظيفة التربية مقتصرة على تزويد التلاميذ بالمعرفة والمعلومات كان مفهوم المنهج مرتبطا بالمادة الدراسية، وعندما تتطورت وظيفة التربية لتعمل على تحقيق النمو الكامل للتلميذ وفق عوامل نفسية واجتماعية، هنا ظهر مفهوم حديث "واسع" يشير الى أن المنهج هو كل ما تقدمه المدرسة للمتعلمين وفق اهداف تربوية محددة وخطة علمية صحيحة لتحقيق النمو الشامل المتكامل جسميا وعقليا وعاطفيا واجتماعيا للمتعلم ،ويشير **حلمى الوكيل (١٩٨٢)** " بان المنهج بمفهومه الحديث هو مجموعة من الخبرات التربوية التى تهيئوها المدرسة للتلاميذ داخلها وخارجها بقصد مساعدتهم على النمو الشامل،أى النمو فى جميع الجوانب (العقلية والثقافية والدينية

تقديم

أدت ثورة الاتصالات والمعلومات التي يشهدها العالم، إلى تغيرات ثقافية وقيمية تزداد كل يوم وتيرتها وتأثيراتها على كل مجتمعات العالم، وستمثل هذه أحد أهم العوامل المؤثرة في تشكيل مجتمع القرن الحادي والعشرين، ومن ثم فإن معالم وتوجيهات المؤسسات التعليمية والعلمية والثقافية فيه ستتغير بتغير طبيعة العصر وتحدياته.

وعلى ذلك، أصبح من غير المقبول أن ينظر إلى مناهج الكبار في برامج محو الأمية باعتبارها مجموعة المقررات الدراسية التي تقدم للمتعلمين الكبار في مادة معينة أو في مستوى دراسي بعينه، إن مناهجها بهذا الشكل سوف تعد الدارسين لماض ولى، وليس لمستقبل آت.

ويعتبر المنهج هو البوتقة التي تنصهر فيها المعرفة والمهارات التي تقدمها التربية لبناء أفراد يمتلكون قدرات عقلية، وكفايات حياتيه، وسلوكيات قيمية تمكنهم من التفاعل الإيجابي مع معطيات الحاضر، ومتغيرات المستقبل.

إن بناء المنهج أشبه بعملية بناء هندسي، له أسسه وأركانه التي ينطلق منها مصممو المنهج، ويضعونها في حسبانهم عند التخطيط للمنهج ووضع لبناته ومكوناته، ويكاد يكون هناك شبه إجماع على أن المكونات الأساسية للمنهج هي: الأهداف، المحتوى، استراتيجيات وطرق التدريس، الأنشطة والوسائط التعليمية، تقويم المخرجات.

ويأتي الكتاب الحالي كمحاولة متواضعة لتوضيح خطوات عملية تصميم مناهج تعليم الكبار نظرية وتطبيقًا، بدءًا بتحديد الأهداف، وانتهاء بتقويم مخرجات التعلم، وذلك للوقوف على نقاط القوة وتأكيدها، وتعرف أوجه الضعف والقصور والتغلب عليها، خاصة وأن ميدان تعليم الكبار في وطننا العربي مازال بحاجة ماسة إلى كافة الجهود الصادقة في كيفية تصميم المناهج وتطويرها.

والله تعالى نسأل أن يتقبل منا عملنا هذا، وأن يجعله خالصًا لوجهه، وأن يعفو عما به من زلل، وأن يفيد منه كافة المهتمين بتعليم الكبار طلابًا وباحثين في أمتنا العربية والإسلامية.

المؤلفان

أ.د/ أحمد السيد عبد الحميد مصطفى

د/ أبو الدهب البدري على

المنيا، أبريل ٢٠٠٦

فهرس المحتويات

والاجتماعية والجسمية والنفسية والفنية) نموا يؤدى إلى تعـديل سـلوكهم ويعمـل علـى تحقيـق الأهداف التربوية المنشودة.(ص١٩)

ويرى **كمبل Cambel** المنهج على أنه جميع الخبرات التى يحفظها الدارسون بتوجيه معلمهم، كما يرى **تيلور Tailor** المنهج أنه الخبرات التعليمية التى يتم من خلالها تحقيق الأهـداف التعليميـة. وينظر **كاندلين Candelen** للمنهج على أنه خطه عامة عن التعلم وأغراضه وخبراتـه وأسـاليب تقويمه، أى أن المنهج يعد بنكا لعناصر التعلم واقتراحات استخدامها وتنفيذها داخل الفصل.

وتنقسم الخبرات التربوية المكونة للمنهج الى:

(أ) خبرات مباشرة:

وهى التى يمر بها الدارس نتيجة قيامه بعمل أو نشاط ما فى بيئة التعلم ولها دور مهم فى العملية التعليمية. إن التعليم بالخبرات المباشرة له مميزات تربوية لخصها **حلمى الوكيل (١٩٨٥)** فى أنها تعطى للمفاهيم معنى أعمق، كما أن ما يتعلمه الدارس يظل عالقا بالذهن مدة أطول،و تسمح هذه الخبرات للدارس بالنشاط والايجابية،وتحبب الدارس فى دراسته وتساعد على تنمية القدرة على التفكير،والاعتماد على النفس.

(ب) الخبرات غير مباشرة:

هناك مواقف يصعب أو يستحيل فيها التعلم عن طريق الخبرة المباشرة ومواقف أخرى يكون مـن الخطر فيها التعلم بالخبرة المباشرة، أو يكون البعد المكانى أوالبعد الزمـانى حـائلا دون الـتعلم بالخبرة المباشرة. هنا تظهر الحاجة للخبرات غير المباشرة والتى تكتسب فيها خبرة الآخرين مـن خلال القراءة أو المشاهدة أو الاستماع، ومن أهم مميزاتها:

١- أنها تمكن المتعلم الاستفادة من خبرات الآخرين.

٢- أنها البديل الوحيد عند استحالة الخبرة المباشرة.

٣- أنها أساسية للوصول للخبرة المباشرة.

ويتضح مما سبق أن الخبرات المباشرة وغير المباشرة يكمل بعضها البعض، ولذا عند بناء مـنهج تعليم الكبار فى برامج محو الأمية يجب تنظيم هذه الخبرات وتحديد حجمها.

مفهوم منهج تعلم الكبار:

مما سبق من تعريف للمنهج وبناءًا على ما تم عرضه سابقًا من تعريفات للمنهج بمفهوميه القـديم والحديث، وما يتضمنه من خبرات مباشرة وغير مباشرة يمكن الوصول الى مفهوم مـنهج تعلـم الكبار بأنه: كافة الخبرات المباشرة وغير المباشرة ذات أهداف محددة وأنشطة وأساليب تـدريس تقدم للدارسين بمراكز تعلم الكبار وذلك حتى يمكن تحقيق جوانب النمو المختلفة للدارس ليـصبح مواطنا صالحا فى المجتمع.

أنواع المناهج:

توجد تصنيفات عديدة للمناهج، فقد قسم **عبد الله أبو لبـده (١٩٩٦)** المناهج الى نوعين أساسـيين هما: مناهج الأهداف، ومناهج العمليات.

(أ) مناهج الأهداف:

فى هذا النوع يوجد سبب منطقى لاستخدام أسلوب الأهداف فى تصميم المنهج، فلا يمكن تـدريس شئ إلا إذا حدد هدفه. كما أن هناك سببا علميا هو إدخال عناصر الدقة والضبط والفعالية، وسـببا تربويا هو أن تحديد الأهداف فى بداية بناء المنهج هو خطوة من أجل تقويم سليم مما يـؤدى إلـى تطوير المنهج.

(ب) مناهج العمليات:

جاء منهج العمليات كنتيجة لنقد منهج الأهداف ونقد فكرة أن التربية وسيلة لتحقيق هـدف معـين، كما جاء بناء على قيادة حركة التربية التقدمية باعتبار أن التربية مجموعة مـن عمليـات النمـو والتطور.

أيضًا قسم **سلام سيد أحمد وآخرون (١٩٩٥)** المناهج الى ست أنواع هى: المنهج الموصى بـه، المنهج المكتوب، المنهج المدعم، المنهج المدرس، المنهج المختبر والمنهج المتعلم. وتمثل معظمها ما يسمى المنهج المقصود الذى هو على النقيض من المنهج الخفى.

و تأسيسا على ماسبق فإن مناهج تعلم الكبار يمكن تصنيفها ضمن النوعين الـسابقين إلـى منـاهج العمليات ومناهج الأهداف.

نظريات المنهج:

يؤكد **خليفة السويدى (١٩٩٧)** أن الحديث على نظرية المنهج بدأ فى الاربعينيـات مـن القـرن العشرين،وأن بعضها ظهر كنظريات مثل نظرية **ماكيا Maccia** والتى يرى فيها أن نظرية المنهج تتألف من أربع نظريات هى التشكيلية والأحداث والنظرية القيمية والنظرية التطبيقية، فـى حـين ظهرت بعض نظريات المنهج كنماذج مثل **نمـوذج ولـسن المفتـوح Wilson's Open Accex**

Model وفيها يرى أن نظرية المنهج يجب أن تجمع بين نظرية المعرفة (تتعلق بـــالبنى المعرفيـــة وتنظيماتها) ونظرية بيئة تعلم (تتناول كيف يفسر الناس البيئة من حولهم) ونظريـــة ادارة (تحـــدد الاجراءات التى يتبعها الناس فى ادارة وضبط التنظيم).

ويوجد هناك خلط بين نظرية المنهج ووظيفته **(فوزى طه، ١٩٨٦)** فالوظيفة الأساسية لأى نظرية تربوية هى وضع الإطار العام للنظام التعليمى، فالنظرية التربوية تتكون من مبادئ توجه وســائل وطرق التقويم فى العملية التربوية ولابد أن تأخذ فى الاعتبار ثقافة المتعلم. أى تخطــيط أو تقــويم أو تطوير للمنهج يعتمد على نظرية عامة توفر له التوجيه والإرشاد. هذا ومن نظريات المنهج مـــا يلى:

(أ) نظرية دوائر المعارف:

وهى التى تسمو بالعقل، وتعتبر أن نشر المعرفة وتطوير العقل البشرى عاملان ضروريان لتقـــدم الإنسان عامة والمتعلم بصفة خاصة.

(ب) النظرية الجوهرية:

وترى هذه النظرية أن هناك أشياء جوهرية يجب الاتفاق عليها، وترمى هذه النظرية إلى المحافظـــة على نقل المعتقدات من الجيل القديم إلى الجيل الجديد. ويظهر فيها أن عمل المدرسة هـــو تزويـــد الطالب بالقوى العقلية والفكرية والاهتمام بالمشكلات الشخصية للمراهقين والاهتمام بالنمو الفكرى.

(ج) النظرية البرجماتية:

فالبرجماتية تؤكد أن الحقيقة هى الشئ الوظيفى والمعرفة تعنـــى التفاعـــل بـــين الفـــرد والبيئـــة. والعقلانية جزء من النظام البرجماتى فى تحصيل المعرفة التى هى سلسلة مـــن الأحـــداث وهـــى عملية مستمرة، تنظر للعقل بأنه شئ نشط وليس مستقبل فقط.

(د) النظرية التطبيقية:

وتبنى النظرية التطبيقية (البولى تكنيكية) على مسلمات بأنه يجب رؤية كل ناحيـــة مـــن المدرســـة على أنها علاقة من الحياة الانتاجية للجميع وتهدف لإعداد التلاميذ بالمعرفـــة الأساســـية للطبيعـــة وللمجتمع والفكر الانسانى، فى هذه النظرية ينظم المنهج بطريقة تمكن التلاميذ من التعـــود علـــى المبادئ النظرية والعملية الأساسية للانتاج والمشاركة فى العمل الاجتمـــاعى، لـــذلك لايتعلمـــون المعرفة من الكتاب فقط ولكن يتعلمون الانتاج الصناعى وأعمال المـــزارع والأمـــور العـــسكرية وغيرها من الأعمال المرتبطة بتقدم المجتمع وانتاجه.(ص ٣٢-٣٥)

وفى هذا الصدد يقسم **سلام سيد أحمد وآخرون (١٩٩٥)** نظريات المنهج الـى أربـع نظريـات أساسية وهى:

(أ) نظرية ذات اتجاه تكوينى:

تهتم هذه النظرية بالدرجة الأولى بتحليل مكونات المنهج وعلاقتها بعضها بـبعض حيـث تميـل لتكوين نظريات وصفية تفسيرية.

(ب) نظرية ذات اتجاه قيمى:

تهتم هذه النظرية أساسا بتحليل قيم بناة المنهج وفروضهم ونتائج ذلك، وتميل هـذه النظريـات أن تكون نظرة نقد فى طبيعتها

(ج) نظرية ذات اتجاه نحو المحتوى:

تهتم أساسا بتحديد محتوى المنهج، وتميل الى أن تكون نظرية توجيهيه فى طبيعتها.

(د) نظرية ذات اتجاه نحو العمليات:

تهتم أساسا بالكيفية التى تتطور بها المناهج وبالتوصية التى تتطور بها ويلاحظ أن بعضها وصـفى فى طبيعتها والآخر يميل الى أن يكون توجيها أكثر.(ص١٤٥-١٤٦)

تدريب(١):

- من خلال دراستك لمفهوم المنهج قارن بين مفهوم منهج تعلم الكبار قديما وحديثا مـن كافة الجوانب.

تدريب(٢)

- تختلف مناهج العمليات عن مناهج الأهداف – أشرح هذه القضية بالتفصيل.

تدريب (٣)

- قارن بين التقسيمات المختلفة لنظريات المنهج، موضحا أوجه التشابه والاختلاف فـى التقسيمين.

الفصل الثانى

أسس منهج تعليم الكبار

الأهداف الإجرائية:

يرجى أن يصبح الطالب بعد دراسة هذا الفصل قادراً على أن:

- يوضح الأساس الفسلفى لبناء منهج تعليم الكبار.
- يوضح الأساس الاجتماعى لبناء منهج تعليم الكبار.
- يوضح الأساس الثقافى لبناء منهج تعليم الكبار.
- يوضح الأساس النفسى لبناء منهج تعليم الكبار.
- يحلل المكونات الأساسية لمنهج تعليم الكبار.

أولاً :أسس بناء منهج تعليم الكبار:

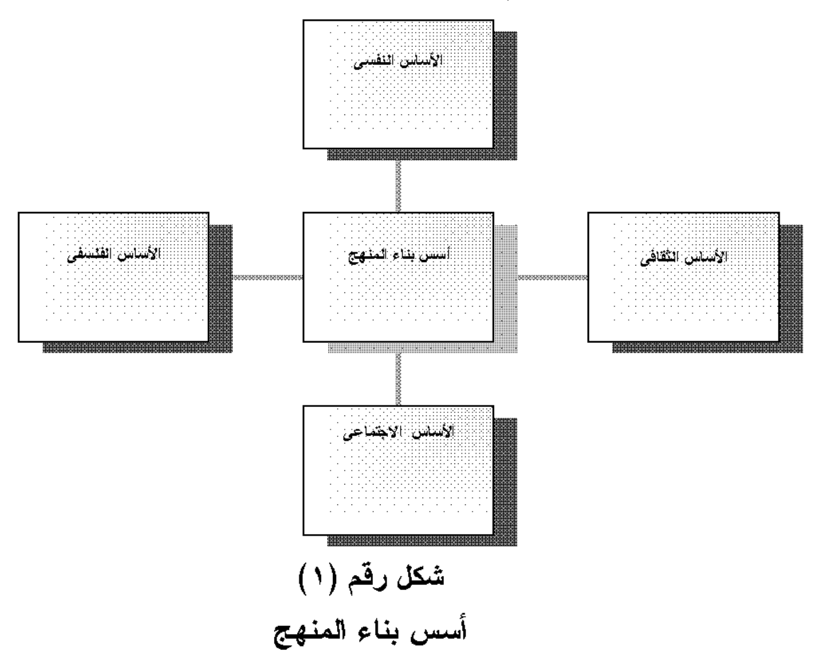
استخدم لفظ منهج تعليم الكبار قديماً للدلالة على مجموعة المقررات الدراسية التي تقدم للكبار في مادة معينة وفي مستوى معين ، و يتبين من هذا التعريف أن المنهج قديماً عبارة عن مجموعة من الحقائق والمفاهيم تعطى للكبار إيماناً من القائمين على تعليم الكبار بأن هذه الحقائق والمفاهيم كفيلة بجعل الإنسان يحيا حياة سعيدة ومريحة في المستقبل ، فاهتمامه منصب على ناحية واحدة فقط وهي ناحية المعلومات أو الجانب الإدراكي أو المعرفي والتي تركز على بناء العقل فقط وهو ما يعرف بالجانب التحصيلي.

غير أن الإنسان بناء متكامل وليس عقلا فقط، فهو عقل وجسم ونفس وروح ووجدان...، لذا يجب الاهتمام بجميع هذه الجوانب على قدر متساو دون أن يطغى جانب على آخر، من أجل ذلك ظهر المفهوم الشامل لمنهج تعليم الكبار. ومن ثم أصبح يقصد بالمنهج بمفهومه الشامل جميع الخبرات التربوية التي تقدم للكبار سواء كانت هذه الخبرات داخل المدرسة أو خارجها بقصد تحقيق النمو الشامل لهؤلاء الطلاب وتعديل سلوكهم وإعدادهم للحياة في المستقبل.

وعليه فقد أصبح **الهدف الشامل لتعليم الكبار فى مصر هو** تهيئة الفرص المناسبة لمساعدة المتعلمين الكبار على النمو الشامل المتكامل روحياً–خلقياً–فكرياً–اجتماعياً–وجسمياً، إلى أقصى ما تسمح به استعداداتهم وإمكاناتهم في ضوء طبيعة المجتمع المصرى وفلسفته وآماله ، وفي ضوء المبادئ والقيم الدينية والتراث العربي والثقافة المعاصرة بما يكفل التوازن بين تحقيق الأفراد

لذواتهم من ناحية وإعدادهم للمشاركة البناءة في تقدم المجتمع المصرى بخاصة والمجتمع العربي والعالمي بعامة من ناحية أخرى.

ويبنى المنهج بمفهومه الحديث على مجموعة من الأسس، والأساس هو الركيزة التى يقوم عليها البناء، وأسس المنهج هى تلك العوامل التى تأثر ويتأثر بها على مر العصور.وبناء عليه فيقصد بأسس بناء المنهج، كما يعرفها **إبراهيم بسيونى عميرة (١٩٩١)** مجموعة القوى الأساسية ذات التأثير فى أهداف المنهج ومحتواه وتنظيمه، وتشمل نظرة المنهج أو واضعه، إلى الفلسفة وطبيعة المعرفة، وإلى علاقة المنهج بالمجتمع والثقافة، وإلى المتعلم ونظريات التعلم.(ص١٨)
يقوم بناء وتصميم المنهج على أربع أسس رئيسة هى الأساس الفلسفى والأجتماعى والثقافى والنفسى، كما هو يوضحه الشكل رقم (١):



شكل رقم (١)
أسس بناء المنهج

١. **الأساس الفلسفي**:
يؤدى الأساس الفلسفي دورا كبيرا في تخطيط منهج تعلم الكبار ومن ثم تحديد أهدافه واختيار محتواه وأنشطته التعليمية وأساليب تقويمه، وتمثل الفلسفة الإطار النظري لحياة الإنسان بينما تمثل التربية إطارها العملي. والأساس الفلسفى- كما يرى **إبراهيم بسيونى عميرة (١٩٩١)**- يعنى إيمان واضعى المناهج بإحدى التصورات الفلسفية للطبيعة الإنسانية، هل الإنسان خير بطبيعته؟،

أم شرير بطبيعته؟ والإيمان بأحد هذين التصورين ينعكس بشكل مباشر على المنهج من حيث إتاحة قدر من ممارسة الحرية والاختيار.(ص١٨)

وتقرر المجتمعات الإنسانية الهدف النهائي من حياة الإنسان سواء صدر هذا القرار عن الفكر الإنساني المحض أو ذاك المشتق من فلسفات الأديان السماوية المعروفة وهي متعددة ومتنوعة في أفكارها وآرائها ومن هنا يأتي الاختلاف في التربية من فلسفه لأخرى ، وبالتالي الاختلاف في التطبيق و أدواته ، حيث تعمل الفلسفة التربوية على تحديد طبيعة العملية التربوية وأهدافها ومحتواها وطرائق تدريسها ووسائلها وأنشطتها وإجراءات التقويم فيها.

ويؤكد **إبراهيم بسيونى عميرة(١٩٩١)** على أنه غالباً ما يتأثر اختيار محتوى منهج معين بتلك الأسس الفلسفية المعرفية، فتتأثر أهداف المنهج ومحتواه بالمعتقدات الفلسفية لواضع المنهج، فقد يرى أن المعرفة الحقة يمكن أن توجد فى عالم الحقيقة والواقع أو يؤمن أن المعرفة الحقة لا توجد إلا فى العقل، ففى الحالة الأولى يركز المنهج على النشاطات والدراسات العملية والموضوعية والمواد العملية مثل الكيمياء والأحياء، وعلى تعلم مفاهيم وأفكار ترتكز على الخبرة والتجربة، أما فى الحالة الثانية فيركز على الدراسات الرمزية والمجازية كالفن والأدب وعلى الدراسات الفلسفية. (ص ١٨)

٢. الأساس الاجتماعي:

إن عملية التنشئة الاجتماعية كما يراها **(حلمى الوكيل، محمد أمين المفتى، ١٩٨٢)** عملية تعلم وتعليم تربوية تقوم على التفاعل الاجتماعي وتهدف إلى اكتساب المتعلم سلوكا ومعايير واتجاهات مناسبة لأدوار اجتماعيه معينة، تمكنه من مسايرة جماعته والتوافق الاجتماعي معها، وتكسبه الطابع الاجتماعي وتيسر له الاندماج في الحياة الاجتماعية فهي عملية تشكل السلوك الاجتماعي للفرد وتدخل ثقافة مجتمعه في بنية شخصيته.

وتقوم عملية التنشئة الاجتماعية فى سائر المجتمعات على جانبين: أولهما غير رسمي وتمثله الأسرة بالدرجة الأولى بما تكسبه لأفرادها من قيم واتجاهات وميول توجه سلوكهم فى الاتجاه الذى ترضى عنه هذه الأسرة، والآخر هو الجانب الرسمي وتمثله المؤسسة التعليمية بالدرجة الأولى مدرسة كانت أم جامعة حيث تستخدم بقصد ووفق خطط محددة المنهج التعليمي كأداة لتحقيق التغيير المنشود في شخصية الفرد. (ص٨٢)

وعلى هذا فالمنهج هو أداة إعداد الأفراد وتنشئتهم داخل المؤسسات التعليمية فى مناخ تربوى وتعليمى من شأنه أن يجعلهم قادرين على فهم حاضر مجتمعهم فى ضوء تجارب الماضى، والتفاعل مع

متغيرات الحاضر، والتكيف معها بنجاح، واستشراق المستقبل، والاستعداد لهم، والمشاركة الإيجابية فى حل مشكلات مجتمعهم وتنميته. (**إبراهيم بسيونى عميرة، ١٩٩١، ص١٩**)

هذا ويؤكد **حسن شحاته** (**١٩٩٨**) أن الأساس الاجتماعى أقوى الأسس تـأثيرا علـى مخططـى المنهج وذلك نظرا لظروف كل مجتمع وخصوصياته وعاداته وقيمه ومشكلاته التي يختلـف بهـا عن غيره من المجتمعات، فقد يتفق مخططو المناهج مثلاً من مجتمعـات مختلفـة علـى طبيعـة المعرفة المناسبة للمتعلمين فى مرحلة تعليمية بعينها لدى تـصميمهم المـنهج ، ولكـنهم سـوف يختلفون عند محاولتهم مراعاة ظروف مجتمعاتهم المتفاوتة.(ص ٤٣)

وطالما أن المنهج يسعى إلى تحقيق غاية مهمة وحيوية من غايات المجتمع ، وهى إعداد أفراد يعملون بدورهم على استمرار هذا المجتمع وتحقيق أهدافه ، وتنميته لمواكبة التقدم والتغير الحادث فى العالم؛ فلابد لمنهج تعليم الكبار أن يتسق من حيث الأهداف والشكل والمضمون مع فلسفة المجتمع، ويتوافق مع أهدافه ، ويتطور مع متغيراته، أو بعبارة أكثر إيجازًا يجب أن يكون منهج تعليم الكبار متسقاً مع طبيعة المجتمع.

يتضح مما سبق أن عملية بناء منهج تعليم الكبار فى برامج محو الأمية يجب أن تـسبقها عمليـة تحليل لطبيعة المجتمع ، وتحديد طور النمو الذى يمر به ، ومن ثم أهدافه وحاجاته ومطالبـه فـى الحاضر والمستقبل ، وكذلك تحديد مطالب وحاجات البيئة المحلية ، حيث إن نتائج هـذا التحليـل تعتبر بمثابة مرشد لوضع أهداف المنهج واختيار محتواه وطريقة تنظيمه ومن ثم تتـسق الفلـسفة التربوية للمؤسسات التعليمية مع فلسفة المجتمع الكائنة من ناحية وتتحقق أهـداف المجتمـع كمـا تعكسها فلسفته من ناحية أخرى.

٣. الأساس الثقافى:

تعد الثقافة سمة أساسية لأى مجتمع ، ويجب أن تظهر هذه السمة بكل وضوح فـى مـنهج تعلـيم الكبار بمفهومه الشامل ومكوناته من أهداف ومحتوى وطرق تـدريس وأنـشطة تعليميـة وأوجـه تقويم، فالثقافة بهذا المفهوم هى أحد روافد المنهج وهى التى تثريـه وتجعـل لـه القـدرة علـى التطور .ويجب أن لا نغفل أن المنهج، أيضاً يؤثر فى الثقافـة ويـساهم فـى تطويرهـا وصـقلها وبلورتها.(**زكريا إسماعيل، ١٩٩٠،ص ١٠٣**)

تهدف المؤسسات التعليمية– كمؤسسات اجتماعية– إلى حفظ التراث الثقافى واستمراره، ومن ثـم فإن القيم الثقافية السائدة فى المجتمع تؤثر لا شعورياً على واقع المنهج من حيث أهـداف المـنهج ومحتواه وتنظيمه وأنشطته. (**عميرة، ١٩٩١، ص١٩**)

وللثقافة ثلاثة مكونات (**حلمى الوكيل، ١٩٨٥**): العموميات ويشترك فيها غالبية أفـراد المجتمـع، والخصوصيات وتختص بها فئة معينة داخل المجتمـع، والمتغيـرات وتتمثـل فـى الاختراعـات والاكتشافات والأفكار الجديدة سواء النابعة من المجتمع أو المستوردة من مجتمعات أخرى.(ص ٩٨)

ويحدد **زكريا إسماعيل**(**١٩٩٠**) وظيفة المنهج بمكونات الثقافة فى النقاط التالية:

١. يجب ان يحتوى المنهج فى المراحل التعليمية الأولى على العموميـات ، لأنهـا تكـسب المتعلمين الخبرات العمة الحديثة منها والمتوارثة وتهئ قدرا من الخبرات يكتبهـا جميـع المتعلمين.
٢. يجب أن يقدم المنهج مجموعة من الخبرات التتى تتصل بكل مهنة من المهن لتكون خلفيـة يعتمد عليها فى التخصص.
٣. يجب على المنهج أن يكسب المتعلمين الاتجاهات الإيجابية فى تقبل المستجدات والثقافـات الأخرى كى يساعدهم على التطور والنمو.
٤. يجب أن يتميز المنهج بالمرونة والديناميكية بحيـث يـساير الثقافـة المتغيـرة والمتجـدة باستمرار.
٥. يجب على المنهج أن ينقى التراث الثقافى وتقديمه إلى المتعلمين فى صـورته المـشرقة. (ص ص١٠٤-١٠٧)

ويمثل الأساس الثقافى مجموعه المعارف والمعلومات والخبرات التي سيتضمنها منهج تعليم الكبار فى برامج محو الأمية التى تختلف من ثقافة لثقافة أخرى حـسب اخـتلاف درجـات عمومياتهـا وخصوصياتها ستختلف طبيعة محتويات المناهج الخاصة بها.

٤- الأساس النفسي:

وهو مجموعه المقومات أو الركائز أو القواعد ذات العلاقة بالمتعلم من حيث حاجاتـه واهتماماتـه وقدراته وميوله والتي يجب على مخططي المنهج المدرسي مراعاتها جيدا عند التخطـيط لمـنهج جديد أو عند تعديل أو تطوير أي منهج حالي.

والمقصود بتنمية هذا الجانب كما يرى **حلمى الوكيل، محمد المفتى**(**١٩٨٢**)، هو الوصول بالتلميذ إلى حالة من التوازن النفسى بعيدا عن التوتر، وأن يكون قـادرا علـى الـتحكم فـى انفعالاتـه والسيطرة على سلوكه، واتاحة الفرصة أمامه لإشباع ميوله وحاجاته، بحيث يقبـل علـى العمـل والنشاط بجهد كبير وحماس مستمر. (ص ٤٨)

ويرى **إبراهيم بسيونى عميره (١٩٩١)** أن فكرة واضع المنهج تؤثر على الطريقة التى تعلم بها الإنسان، فعندما سادت نظرية الملكات فى القرن التاسع عشر أدت إلى مناهج تؤكد على التدريب والمران بواسطة المواد الأكاديمية الصعبة كاللغة والرياضيات، وفى المقابل فإن ظهور النظريات التى تؤكد على التعلم النشط؛ أدى إلى ظهور مناهج تقوم على أسلوب حل المشكلات وأساليب البحث والتقصى وكذلك التأكيد على مهارات العمل الجماعى. (ص٢٠)

وللكبار مجموعة من السمات النفسية الخاصة بهم والتى اكتسبوها عبر مراحل حياتهم ، وتؤثر هذى السمات بلا شك فى تخطيط مناهحهم، وتحديد أهداف تعليمهم، وكذا نوعية المحتوى والخبرات التعليمية التى تقدم لهم.

ويرى **على مدكور (١٩٩٦)** أن أهم هذه السمات هى:

١. يختلف الكبار من الناحية الاجتماعية عن الصغار، حيث أنهم يبدأون دراستهم ولديهم خبرات حياتية ثرية، ولديهم دائرة واسعة من الاتصالات والعلاقات والمسئوليات الاجتماعية.
٢. ومن الناحية المعرفية يجب أن يضع مخططو المناهج نصب أعينهم أن السن فى حد ذاته لايعوق قدرة الكبار على التعلم مالم يكن هناك ضعف ملحوظ فى حواسهم المختلفة، بل على العكس فإن الخبرات الواسعة التى يمتلكها الكبارمن ناحية ، وثراء حصيلتهم اللغوية من ناحية أخرى يجعل تعلمهم أكثر ترابطاً ويزيد من قدراتهم على التعلم.
٣. أما فيما يعلق بالناحية الانفعالية ؛ فإنه يجب الأخذ فى الاعتبار أن الحياة الانفعالية للكبار أكثر عمقاً وحدة وتعقيدا مما هى عليه عند الصغار، ومن ثم يجب فيما يقدم للكبار أن يكون مقبولا حتى يمكن دمجه فى حياتهم الانفعالية. .(ص ص ١٠١-١٠٢).

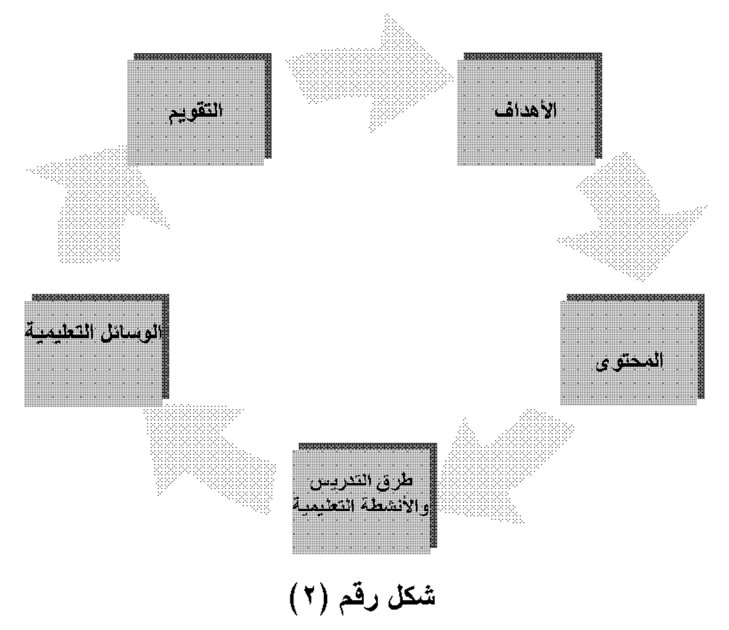
وعلى هذا فإن معرفة خصائص المرحلة التى يمر بها المتعلمون الكبار ومطالبها وما يتطلبه المجتمع من الكبار يجب أن يؤخذ فى الاعتبار عند بناء المنهج، وفيما يلى أهم ما يجب على المنهج مراعاته فيما يتصل بنمو المتعلم وحاجاته ومشكلاته **(محمد عزت عبد الموجود وآخرون، ١٩٨١):**

١. تنوع الأنشطة والخبرات التعليمية بما يناسب الفروق الفردية بين المتعلمين نظرا لتنوع خبرات الكبار المعرفية وثراء خبراتهم الحياتية.

٢. أن تكون الخبرات والأنشطة متوازنة مع مظاهر النمــو المختلفــة ، الجــسمية والنفــسية والعقلية والانفعالية والاجتماعية للكبار بحث تكون هذه النواحى متكاملة فى المــنهج دون تركيز على جانب وإهمال آخر.
٣. يجب أن ترتبط الأنشطة والخبرات التعليمية بالدوافع والحاجات الحقيقية للمتعلمــين ممــا يزيد من ايجابيتهم وإقبالهم عل التعليم.
٤. يجب أن ترتبط الأنشطة والخبرات التعليمية حية مرتبطة بحياة المتعلمين وواقعهــم الــذى يعيشون فيه.
٥. يجب أن ترتبط الأنشطة والخبرات التعليمية متطورة مع الانفجار المعرفى للعصر الــذى نعيش يه وتقود عملية التغير عن طريق تدريب المتعلمين على حــل المــشكلات وتنميــة الاعتماد على النفس والثقة فيها لدى المتعلمين.(ص ص ٩١-٩٢)

ثانياً:مكونات منهج تعليم الكبار:

يجب أن يتكون المنهج المدرسي بالمفهوم الحديث من تكامل لخمسة عناصر وهي الأهــداف بنوعيها الخاص والعام والمحتوى و "الأنشطة والخبرات" و"الطرق والوسائل" والتقويم ولكل أثــره وتأثيره في بناء شخصية المتعلم كما يظهر فى الشكل رقم (٢).



شكل رقم (٢)

١. **تحديد الأهداف**: **يعرف** الهدف بأنه شيء نسعى لتحقيقه أو الوصول إليه، والهدف التعليمي يعـرف بأنه وصف لتغير سلوكي نتوقع حدوثه في شخصية المتعلم نتيجة مروره بخبرة تعليميـة وتفاعلـه مع موقف تدريسي.

ويتم فى هذه الخطوة اشتقاق أهداف المنهج على مستويات مختلفة: فهناك الأهداف العامة للتربيـة (أهداف المجتمع) ونستطيع أن نشتق من هذا الهدف سلسلة طويلة من الأهداف المختلفة التي تمثل أهداف عامة في التربية ، ثم نشتق أهدافاً خاصة بكل مرحلة تعليمية، ثم نشتق أهداف كـل فرقـة من فرق المرحلة الدراسية، ومنها أهداف المقررات المختلفة التي تدرس في كل فرقة، ثم أهـداف الوحدات الدراسية المختلفة ومن ثم أهداف الموضوعات المختلفة، ونصل إلى أهـداف كـل درس على حدة، حتى نتوصل إلى اشتقاق وصياغة الأهداف السلوكية الخاصة والمحددة لكـل حـصة، وهي في مجالات ثلاث: المجال المعرفي–المجال الوجداني–المجال النفس حركي.

ويجب أن تكون هذه الأهداف شـاملة ، ومتكاملـة ، ومتوازنـة وتـتلاءم مـع طبيعـة المـتعلم وخصائصه. ويجب أن يكون الهدف التربوي المنشود: محدداً–واضـحاً–سـهل المنـال–يمكـن الوصول إليه.

٢. **اختيار المحتـوى والخـبرات التعليميـة**: *يقصد بالمحتوى كل ما يضعه المخطط من خبـرات سـواء كانت خبرات معرفية أو انفعالية أو حركية ، بهدف تحقيق النمو الشامل المتكامل للتلميذ ، وحيـث أننا نعيش في عصر يسمى بعصر الانفجار العلمي والمعرفي ، فإننا لا نستطيع أن نقدم كل أنـواع المعرفة إلى تلاميذنا في فترة الدراسة المحدودة .

وتبدأ فى هذه الخطوة عملية اختيار الموضوعات الرئيسية للمحتوى والخبرات التعليمية المرتبطة بها، ثم يجرى اقتراح الأفكار والمفاهيم الأساسية التى يتضمنها كل موضوع أو خبرة تعليمية، ثم تختار المادة الخاصة بالأفكار الأساسية والتى تعبر عنها وتوضحها .

٣- **اقتراح طـرق التـدريس**: تعتبر أساليب التدريس من مكونات المنهج الأساسية، ذلـك أن الأهـداف التعليمية، والمحتوى الذي يختاره المختصون في المناهج، لا يمكن تقويمهما إلا بواسـطة المعلـم والأساليب التي يتبعها في تدريسه. ويتم فى هذه الخطوة اقتراح طرق التدريس فى ضوء الأهداف التى تم تحديدها، وموضوعات المحتوى، وأسلوب تنظيمه.

٤. **تصميم الأنشطة والوسائل التعليمية**:

هي كل ما يستعين به المعلم على إيصال المادة العلمية وسـائر المعـارف والقـيم إلـى أذهـان الطلاب.وتختلف أسماؤها من بلد إلى بلد ومن زمن إلى آخر فتسمى: [وسائل إيـضاح –الوسـائل المعينة –الوسائل السمعية والبصرية–الوسائل التعليمية].

٥. التقويم:

إن الغرض من التقويم مساعدة كل من المعلم والمتعلم على معرفة مدى تقدمهم نحو بلوغ أهدافهم، ومحاولة تحديد العوامل التي تؤدي إلى تقدم المتعلم أو تحول دونه سواء كانت هذه العوامل تتصل بطبيعته مثل العوامل العقلية أو النفسية أو لا تتصل بها اتصالا مباشراً مثل ظروفه المنزلية والاجتماعية، فالتقويم إذن يرمي إلى التشخيص والوقاية والعلاج.

تدريب (١)

- ناقش مع مجموعة من زملائك الأساس الفسلفى لمنهج تعليم الكبار فى مصر.

تدريب (٢)

- ناقش مع زميل لك بعض العموميات والخصوصيات والمتغيرات الثقافية فى المستوى الأول لكتاب "أتعلم أتنور".

الفصل الثالث

أهداف منهج تعليم الكبار

الأهداف الإجرائية:

يرجى أن يصبح الطالب بعد دراسة هذا الفصل قادراً على أن:

- يوضح مصادر أهداف منهج تعليم الكبار.
- يشرح مستويات أهداف منهج تعليم الكبار.
- يتعرف مفهوم الأهداف السلوكية.
- أن يحلل المجالات الثلاثة للأهداف السلوكية.

يعرف الهدف لغة بأنه القصد أو المرمى أو الغرض الذي نسعى لتحقيقه، تعد الأهداف عنصراً مهما من عناصر المنهج، بل لا نبالغ إذا قلنا أنها أهم عناصر المنهج على الإطلاق، لا لكونها الخطوة الأولى لأى عمل منظم فى بناء المنهج فحسب، ولكن لأن تحديد عناصر المنهج الأخرى من اختيار وتنظيم لمحتواه، أو تحديد طرق التدريس والوسائل التعليمية المناسبة، واقتراح أساليب التقويم مرتبط بالدرجة الأولى بما يسعى هذا المنهج إلى تحقيقه من أهداف.

ومن ثم تمثل الأهداف التعليمية -كما ترى **نايفة قطامى(٢٠٠٤)**- إحدى الخطوات المهمة التى يبدأ بها معلم الكبار هندسة التعليم الصفى والإجراءات التى سيتم وفقها التعلم.(ص٦٤)

ويؤكد **على مدكور(١٩٩٦)** على أن "أهم أسباب فشل كثير من برامج تعليم الكبار عدم تحديد أهدافها تحديداً يتسق مع طبيعة الإنسان الكبير وظروفه ، ونوعية الثقافة العامة والخاصة التى تحيط به، ونوعية العقيدة التى يؤمن بها، ونوعية العمل الذى يمارسه، ونوعية البيئة المحيطة به، سواء كانت زراعية أم صناعية، ساحلية كانت أم صحراوية. فكل بيئة من هذه البيئات ذات طبيعة خاصة وذات مشكلات نوعية لابد أن تؤخذ فى الاعتبار عند بناء منهج الكبار وعند تحديد أهدافه ومحتواه".(ص١٧٣)

أولاً: **مصادر الأهداف**:

لا تنشأ الأهداف من فراغ، ولا من وحى خيال مصممى المنهج، ولكنها تشتق من مجموعة من المصادر المهمة، وأهم هذه المصادر هى فلسفة المجتمع وحاجاته، وفلسفة التربية وطبيعة المتعلم، وعملية التعلم والمتخصصون فى المواد الدراسية المختلفة.

١- **فلسفة المجتمع وحاجاته**: تعد المدرسة إحدى المؤسسات الاجتماعية التى أنشأها المجتمع لتحقيق أهدافه، ومعلوم أن لكل مجتمع من المجتمعات فلسفته التى يؤمن بها، وتطوراته التى مر بها،

والكفاءات اتى تلزم لأفراده للعيش فيه.ويؤكد **إبـــراهيم بـــسيونى عميـــرة (١٩٩٠)** علـــى أن أى مجتمع يتطلب من التربية أن تبصر الناشئة بأوضاعه المختلفة، وأن تحلل خصائصه وثقافته ممـــا يحقق تماسك هذا المجتمع(ص٨٥). ولذا يعتبر **حلمى الوكيل ومحمد أمـــين المفتـــى (١٩٩٨)** أن فلسفة المجتمع وحاجاته هى أولى مصادر اشتقاق هذه الأهداف.(ص ١٠٤)

٢- فلسفة التربية: تتبع فلسفة أى نظام تعليمى من فلسفة المجتمع الذى ينتمى إليه هذا النظام، ســـواء أكان هذا المجتمع منغلقا أم منفتحا على غيره مـــن المجتمعات،مؤمنـــا كـــان بالديمقراطيـــة ، أم بالدكتاتورية فى علاقات الأفراد.

ويرى **أحمد حسين اللقانى(١٩٩١)** أن أهداف التربية تشتق من هـــذه المبـــادئ، ويـــشترك فـــى وضعها فى كافة المستويات القائمون بالعملية التعليمية وكافة المسئولين فى القطاعـــات الأخـــرى التى لها علاقة بالتعليم. (ص١٥)

٣- طبيعة التعلم وعملية التعليم: يعتبر المتعلم نواة المجتمع من ناحية، ومحور العملية التعليمية مـــن ناحية أخرى، ومن ثم تصبح مراعاة اهتماماته وحاجاته وميوله أمرا حتميا عند اشـــتقاق أهـــداف المنهج.

ويؤكد **حلمى الوكيل ومحمد أمين المفتى (١٩٨٢)** على ضرورة معرفة كيف يتعلم هذا الفرد فـــى ضوء نظريات التعلم المختلفة، حتى يأتى المنهج متوافقا مع ميوله واهتماماته مـــشبعا لحاجاتـــه ، فيزداد إقبال المتعلم عليه، وتزداد إيجابيته فيه.

٤- المتخصصون فى المواد الدراسية: تعتبر الماد الدراسية الأداة التى تستخدمها التربية فى تحقيـــق مـــا تصبو إليه من أهداف، وعلى ذلك يجب على المتخصصين فى المواد الدراسية المختلفة– كل فـــى تخصصه– اقتراح أهداف هذه المواد بحيث تسهم بدورها فى وضع الأهداف التربوية.(ص ١٠٥)

من هنا نستطيع القول بأنه ينبغي على معلم الكبار عند تحديده لأهداف الدرس وصياغتها أن يلجـــأ إلى أهداف المنهج ، وأهداف الوحدة الدراسية، التي يقع في إطارها الدرس الذي يخطط له، كمـــا يجب أن يلجأ أيضاً إلى مادة الدرس الذي سيدرسه ويقرأها بفهم كامل ليحدد ما أهميـــة الأهـــداف التي يمكن أن يشارك هذا المحتوى في تحقيقها، ومن المصادر الأساسية في هـــذا الـــشأن أيـــضاً المتعلمون الكبار أنفسهم، فالمعلم يجب أن يكون واعيـــاً بطبيعـــة الدارســـين وخبـــراتهم الـــسابقة ومستوياتهم واهتماماتهم ومهاراتهم لكي يكون قادراً على تحقيق المستوى المناسب للأهداف .

ثانياً: مستويات الأهداف:

تتدرج الأهداف فى حجمها وفى عموميتها وفى شمولها، فقد تكون هذه الأهـداف أكثـر عموميـة وشمولا ويحتاج تحقيقها إلى فترات طويلة من الزمن قد تمتد إلى عمر المـتعلم، وتـسعى كافـة المؤسسات الاجتماعية إلى تحقيقها كأهداف المجتمع ، وقد تكون أقـل عموميـة وأكثـر ارتباطـا بالمؤسسات التربوية فقط وبالمدى الزمنى اللازم لتحقيقها كأهداف التربية والمراحل التعليمية، وقـد تكون ذات مدى قصير كأهداف المنهج ومواده الدراسية.

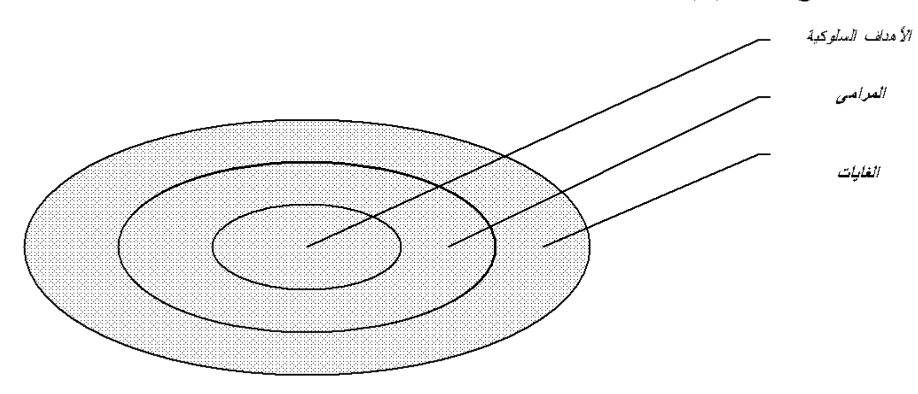
ويوضح **حلمى الوكيل ومحمد أمين المفتى (١٩٨٢)** هذه المستويات على النحو التالى:

١- **الغايات** Goals : وهى أهداف عريضة وعامة وبعيدة المدى، أى يستغرق تحقيقهـا فتـرة زمنيـة طويلة، وتتدرج تحتها أهداف المجتمع.

٢- **المرامـى** Aims : وهى أهداف أقل عمومية من الغايات ، وذات مدى أقصر من مـدى الغايـات، وتتدرج تحتها أهداف التربية وأهداف المراحل التعليمية.

٣- **الأهـداف الـسلوكية** Behavioral Objectives : وهى عبارات تصف الأداء المتوقـع للمـتعلم بعـد الانتهاء من دراسة برنامج معين، وتتدرج تحتها أهداف المواد الدراسية المختلفة ،وأهـداف كـل درس على حدة.(ص ١٠٥)

ويوضح شكل (٣) تلك المستويات:



شكل (٣)

مستويات الأهداف التعليمية

وسوف نتناول فى الصفحات القادمة الأهداف السلوكية من حيث مفهومها، وأهميتها، وكيفية صياغتها ومجالاتها المعرفية والوجدانية بشئ من التفصيل.

ثانيا – الأهداف السلوكية: "مفهومها، أهميتها، صياغتها، ومجالاتها"

ا. مفهوم الأهداف السلوكية:

يعرف (**نايفة قطامى، ٢٠٠٤**): الهدف السلوكي بأنه نوع من الصياغة اللغوية التى تصف سلوكا معينا، يمكن ملاحظته وقياسه، يتوقع أن يكون المتعلم قادرا على أدائه فى نهاية نشاط تعليمي تعلمى.

فهو العبارة التى تصف بدقة التغيير المرغوب فيه والمتوقع حدوثه في سلوك المتعلم، والذي يمكن تقويمه بعد مرور المتعلم بخبرة تعليمية معينة وتفاعله معها.

ب- أهمية صياغة الأهداف السلوكية:

يمكن تحديد أهمية صياغة الأهداف السلوكية فى النقاط التالية:

١. صياغة الأهداف السلوكية تسهل كثيرا عمليتي التعليم لأن المعلم يصبح موجها نحو تحقيق أهداف سلوكيه محددة.
٢. صياغة الأهداف السلوكية تجعل معلم الكبار يقوم بعملية تحليل المحتوى للموضوع الدراسي المقرر وهذا ما يمكنه أكثر من محتواه وإجراءات تدريسه.
٣. تساعد الأهداف السلوكية المتعلم على اختبار ذاته وتوجيه جهوده الذاتية نحو تحقيقها.
٤. إن الناتج التعليمى المحدد بدقة يساعد على فهم التغيرات التى تحدث فى سلوك المتعلم وتؤثر فى تعلمه.
٥. تكشف صياغة الأهداف السلوكية عن الإجراءات التدريسية المناسبة مثل: طرق وأساليب التدريس والوسائل التعليمية والأنشطة الملائمة لتحقيق هذه الأهداف.
٦. تساهم صياغة الأهداف السلوكية في صياغة فقرات الاختبار أو تحديد أساليب التقويم المناسبة لقياس هذه الأهداف.
٧. تنظم صياغة الأهداف السلوكية عمل المعلم اليومي، وتزيد ثقته في هذا العمل وفي نفسها لأن الطريق أصبح واضحا وممهدا أمامه.

ج- كيفية صياغة الأهداف السلوكية:

يجب أن يصاغ الهدف السلوكي بعبارة محددة، وواضحة لا تدعو إلى الاختلاف في تفسيرها، على أن تضمن فعلاً سلوكياً إجرائياً يمثل ناتجاً تعليمياً محدداً يمكن ملاحظته وقياسه، وأن تصف سلوك المتعلم، لا سلوك المعلم، أو نشاط التعلم.

ويصاغ الهدف السلوكى بهذه الكيفية، أو طبقا لهذه المعادلة إن صح التعبير:

أن+فعل سلوكي+الدارس+ناتج التعلم (مصطلح من المادة+الحد الأدنى للأداء)

مثال: أن يحدد الدارس مكونات البطاقة الشخصية.

لذلك يجب أن نتجنب في صياغة الهدف أن يصور سلوك المعلم أو نشاط التعلم مثل: أن يشرح المدرس كذا، أو يقرأ.... ونحوه

د. خصائص الأهداف السلوكية:

تتسم الأهداف السلوكية بمجموعة من الخصائص والتى تميزها عن الأهداف التربوية الأخرى، ومن هنا يجب على معلم الكبار أن يراعى خصائص الأهداف السلوكية التالية عند إعداد درسه **(جابر عبد الحميد، ١٩٩١)**:

١ـ يتضمن الهدف السلوكي سلوكاً يمكن ملاحظته وبالتالي يسهل تقويمه .

٢ـ يشير الهدف السلوكي إلى الإنتاج التعليمي المرغوب فيه، ولا يشير إلى عملية التعلم .

٣ـ يتصف الهدف السلوكي بإمكان تحقيقه في فترة زمنية محددة .

٤ـ يتصف بأنه يتشكل من السلوك ومحتواه، فيتضمن الهدف السلوك الذي يتوقع من التلميذ اكتسابه وممارسته بعد التعلم، ويتضمن المحتوى الذي يعد وسيلة لإنجاز السلوك من جهة، والمجال الذي يمكن استخدام هذا السلوك فيه من جهة أخرى.

هـ تصنيف الأهداف السلوكية:

صنف التربويون الأهداف السلوكية إلى ثلاثة مجالات، وكل مجال يتضمن مستويات متدرجة من الأسهل إلى الأصعب على أن هذه المجالات متداخلة ومترابطة في السلوك الإنساني، والمجالات الثلاث هى:

١ ـ المجال المعرفي. ٢ ـ المجال المهارى (النفسحركى) . ٣ ـ المجال الوجداني.

أولا ـ المجال المعرفي:

ترتبط الأهداف السلوكية التي تندرج تحت هذا المجال بالمجالات العقلية التي تتصل بمعرفة الحقائق الجزئية، وعمليات الفهم والتذكر والتطبيق، والتحليل والتركيب، والتقويم ، فهي تبين مختلف مناشط العقل الإنساني ، وقد قسم بلوم هذا النوع إلى ستة مستويات هى:

(١) التذكر أو المعرفة:

وهو تذكر المادة التي سبق تعلمها، وكل ما يطلب هنا أن يسترجع المتعلم المعلومات المناسبة. ويمثل التذكر أقل مستويات نواتج التعلم في المجال المعرفي .ومن الأفعال السلوكية المستخدمة في هذا المستوى: يحدد، يذكر، يتعرف، يكتب، يسمي، يختار.

(٢) الفهم:

وهو القدرة على إدراك معنى المادة التي يدرسها المتعلم، ويظهر هذا عن طريق ترجمة المادة من صورة إلى أخرى أو تفسيرها وشرحها أو تلخيصها وتقدير الاتجاهات المستقبلية، وتمثل هذه النواتج التعليمية خطوة أبعد من مجرد تذكر المادة أو تذكر المعلومات. ويمكن لمعلم الكبار أن يستخدم هذه الأفعال السلوكية عند صياغة هدف معرفي في مستوى الفهم: يحول، يميز، يشرح، يمثل، يعيد صياغة، يؤيد، يعمم، يعبر، يستنتج، يلخص، يتنبأ، يقارن .

(٣) التطبيق:

ويشير إلى قدرة المتعلم على استخدام ما تعلمه في مواقف جديدة، ويشمل ذلك استخدام القواعد والقوانين والطرائق والمفاهيم والنظريات، وتتطلب نواتج التعلم عند هذا المستوى مستوى من الفهم أكبر مما سبق ذكره فيما يتصل بمستوى الفهم. ومن الأفعال السلوكية في هذا المستوى يطبق، يغير، يحسب، يوضح، يكتشف، يتناول، يعدل، يشغل، يجهز، ينتج، يبين، يحل، يستخدم .

(٤) التحليل:

ويشير هذا المستوى إلى قدرة المتعلم على تحليل مادة التعلم إلى مكوناتها الجزئية ، ويشمل ذلك التعرف إلى الأجزاء وتحديد العلاقات بين الأجزاء ، وتمثل نواتج هذا التعلم مستوى فكري أعلى مستويات الفهم والتطبيق لأنها تتطلب فهماً للمحتوى والشكل .ومن الأفعال السلوكية الدالة عليه، يحلل، يجزئ، يفرق، يميز، يتعرف إلى، يوضح، يستنتج، يربط، يختار، يفصل، يقسم، يحدد العناصر الرئيسية .

(٥) التركيب :

يشير إلى قدرة المتعلم على وضع الأجزاء معاً لتكوين كل جديد ، ويشمل إعداد موضوع أو محاضرة، ونواتج التعلم لهذا المستوى تؤكد السلوك الابتكاري.وأهم الأفعال السلوكية المتضمنة في هذا المستوى هي: يركب، يصنف، يؤلف، يجمع، يبتكر، يصمم، يشرح، ينظم، يعيد البناء، يربط، يلخص، يحكي، يكتب .

(٦) التقويم:

يشير إلى قدرة المتعلم على الحكم على قيمة شئ ما أو شخص ما في ضوء معايير محددة قد تكون معايير داخلية خاصة بالتنظيم أو خارجية خاصة بالغرض أو الهدف ، وعلى المتعلم أن يحدد نوع المعيار المستخدم وتمثل نواتج التعلم لهذا المستوى أعلى مستويات التعلم في المجال المعرفي وهي تتضمن عناصر من المستويات الخمسة السابقة .ومن أفعاله، يقوم، يميز، يشرح، يبرر، يفسر، يلخص، يقوم، يقدر، يقارن، ينقد، يصف، يربط بين .

ثانيا ـ المجال المهاري:

يرتبط هذا النوع من الأهداف بالسلوكيات والنتاجات الدالة على المهارات الحركية الأدائية مثل الكتابة والقراءة، والرسم والزخرفة، والسباحة، والتصوير والتمثيل، والإلقاء والجري، والتركيب، والإصلاح، والإنتاج والطباعة، ومجالات التربية الفنية، والبدنية، والتدبير المنزلي، وغيرها من المهارات اليدوية والبدنية التي يمكن أن يؤديها الإنسان.

ثالثا ـ المجال الانفعالي الوجداني:

يشمل هذا المجال الأهداف والنواتج الدالة على المشاعر والانفعالات والوجدانيات والاتجاهات والاهتمامات. ويشير إلى الجانب الوجداني قيم الشخص ومشاعره واتجاهاته ورغباته.

وقد صنف كراثول **Krathwol** هذا المجال إلى خمسة مستويات تبين اتجاهات المتعلم نحو المواقف ، وهذه المستويات هي:

١ ـ **الاستقبال**: ويظهر هذا السلوك عند انتباه المتعلم للمثيرات الموجودة في بيئته. وهو الانتباه لأمر ما واستقباله، يشمل الوعى البسيط دون التعبير عن الميل والرغبة، ومن الأفعال التى تستخدم فى صوغ الأهداف فى هذا المستوى: يصغى، يبدى اهتماما، يسمع، يلتفت.

٢ ـ **الاستجابة**: وهي الخطوة الإيجابية التي تكون بعد الاستقبال لتدل على الرغبة ، وينتج عنها الاستجابة عند المتعلم ، وهنا يبدى المتعلم اهتماما بسيطا ويستجيب استجابة أولية تعبر عن ميل أو رغبة تجاه الأشياء أو الظواهر ومن الأفعال الدالة على هذا السلوك، يبادر، يطيع، يمارس، يساعد، يهفو إلى، يشارك، يساعد، يتعاون، يميل، يناقش.

٣ ـ **التقييم**: يتم في هذا المستوى إعطاء المتعلم قيمة للسلوكيات التي تم الاستجابة لها. ويتمثل هذا المستوى في تقدير المتعلم للأشياء والظواهر والسلوكيات، والحكم عليها وفق معايير محددة، ويشمل هذا المستوى تقبل القيم، وتفضيلها، والالتزام بها. ومن الأفعال الدالة على هذا السلوك: يعزز، يساند، ينكر، يدافع عن، يهاجم.

٤- **تكوين منظم قيمى**: وفى هذا المستوى يتطلب الأمر تنظيم هذه القيم فى نسق متكامل أو نظام قيمى حتى يستطيع التغلب على الصراعات التى تنشأ من هذه القيم وتحديد العلاقة المتبادلة بينها. ومن الأفعال الدالة على هذا السلوك:يناقش، يختار، يوازى، يقرر العلاقات، ينظم، ينسق.

٥- **التمييز بقيمة أو مركب قيمى**: فى هذا المستوى يكون الاتساق الداخلى للفرد وتنظيمه للقيم قد وصلا إلى الحد الذى يحكم سلوكه طبقاً لنظام قيمى ثابت، ومتميز يجعله يتصرف بأسلوب معين، ويكون له نمط حياة متميز يمكن للآخرين من التنبؤ بسلوكه فى مواقف معينة . ومن أفعال هذا المستوى: يتوحد،يلتزم ب،يتمسك، يؤمن، يقاوم، يتمثل.

بعدما تناولنا أهداف تعليم الكبار تعريفاً وتصنيفاً، بقى أن نؤكد أنه لمن الطبيعي أن تتغير أهداف تعليم الكبار بتغير أهداف العصر ومستجداته، وعصر القرن الحادي والعشرين ستضاعف معه المعرفة والتغير الدائم فيها، مما يترتب عليه أن الإحاطة بها كاملة أمراً مستحيلا، وإنما الممكن هو أن يعد الكبار من خلال التعليم لمتابعة حركتها والقدرة على الوصول إليها والاختيار منها والتحقق من دقتها. ومن ثم سيترتب على مؤسسات تعليم الكبار أن تعيد سياستها وأهدافها من جديد لصياغة جديدة للقدرات والمكونات والمهارات التي تريد أن تنميها في الفرد.وفي ضوء ذلك يمكن اقتراح مجموعة من المبادئ التى يمكن أن تقوم عليها أهداف تعليم الكبار وهى:

١. أن تركز أهداف تعليم الكبار على ذاتية التعلم، وتدريب الطلاب على كيفية البحث عن المعرفة والتأكد من مصادرها المتعددة .
٢. أن يعمل تعليم الكبار على تنمية شخصية المتعلم من كافة جوانبها الجسمانية والوجدانية والنفسية في إطار الثقافة الدينية والعربية الصحيحة ، حتى تكون قادرة على مواجهة كافة التحديات والأخطار المحيطة بها .
٣. أن تركز أهداف تعليم الكبار على تدريب المتعلم على كيفية التعاون والتفاعل مع الآخرين، وتمكنه من فهم الحضارات العالمية، والحوار الهادف معها .
٤. أن تتكامل الأهداف التربوية والتعليمية لجميع مستويات تعليم الكبار، بحيث تخرج جميعها في منظومة متكاملة، لا ازدواج فيها، ولا تعارض بينها، ولا تكتفي بالجوانب النظرية فقط بل تكون أهدافاً قابلة للتطبيق ومرتبطة بالواقع ومتغيراته ومستجداته المختلفة .

تدريب (١)

- اكتب بمشاركة زميل لك أهدافًا معرفية متنوعة لأحد دروس كتاب "أتعلم أتنور" المستوى الأول.

تدريب (٢)

- صغ بمشاركة زميل لك الأهداف المهارية لأحد دروس كتاب "أتعلم أتنور" المستوى الثاني.

تدريب (٣)

- صغ بمشاركة زميل لك الأهداف الوجدانية لدرس "الدواء فاسد" في كتاب "أتعلم أتنور" المستوى الأول.

الفصل الرابع

محتوى منهج تعلم الكبار

الأهداف الإجرائية:

يرجى أن يصبح الطالب بعد دراسة هذا الفصل قادرًا على أن:

- يحدد الشروط اللازمة للمحتوى الجيد.
- يتعرف معايير جودة محتوى منهج تعليم الكبار.
- يتعرف على محتوى منهج تعليم الكبار فى القراءة والكتابة والحساب.
- يحلل محتوى عدد من دروس منهج تعليم الكبار.

يتكون محتوى أى منهج من حقائق ومفاهيم ونظريات، كما يضم مهارات أكاديمية كالقراءة والحساب والملاحظة والتصنيف والاستنتاج ومهارات نفسحركية كمهارات الحل والتركيب، ويشتمل كذلك على قيم ومعتقدات واتجاهات وجوانب روحية. وتوجد هذه الجوانب فى صورة خبرات مترابطة متكاملة فى المنهج، كل خبرة يمر بها المتعلم لها جانب معرفى وآخر مهارى وثالث وجدانى، والقول بأن المحتوى يضم المعارف والمهارات والاتجاهات لايعنى أن المحتوى هو المعرفة، فالمحتوى هو سجل الرموز والصور البصرية، أما المعرفة فهى المعنى الذى يكسبه المتعلم من تعامله مع هذا المحتوى.

قد تتولد عن تعامل المتعلم مع المحتوى (**إبراهيم بسيونى عميره، ١٩٨٧**) أحيانا معرفة مختلفة تماما عما قصد اليه واضع المنهج، أو قد لا يتولد عنه أى شئ ذو قيمة، وهنا يكمن الخطر فى عدم التمييز بين المحتوى والمعرفة، إذ قد يتحول معظم التعلم الى تعلم لفظى (١٤٨-١٤٩).

وحيث أن تحليل المحتوى هو معرفة مكوناته من مفاهيم ومهارات وعلاقات فقد عرفت **عايدة سيدهم اسكندر (١٩٩٤)** المفهوم بأنه تجريد أو صورة عقلية للخواص المشتركة بين مجموعة من الأشياء والمواقف، أما المهارة فيقصد بها انجاز أى عمل فى الرياضيات أو غيرها بسرعة ودقة واتقان سواء كان ذلك عملا يدويا أو عملا ذهنيا، أما العلاقة، فهى تربط بين عدة مفاهيم وتشمل التعريفات والقواعد والقوانين والنظريات والحقائق والعمليات والعلاقات الرياضية والمبادئ (ص٧٤).

شروط المحتوى الجيد لتعليم الكبار:

الدقة:

ويقصد بها الدقة فى الكتابة والاخراج والمضمون العلمى، فاذا وجد تضارب فى المحتوى تزعزعت ثقة الدارسين ككل، وتضمن الدقة أيضا الصحة والسلامة اللغوية وتجنب الأخطاء النحوية والإملائية إذ قد تؤدى الى ضعف الثقة بمعد المادة التعليمية والى تشتيت انتباه الدارسين.

التركيز:

يجب أن تشتمل المادة التعليمية على المعلومات والمهارات والأنشطة اللازمة لتحقيق أهداف البرنامج فقط، ويجب أن تكون التوجيهات مباشرة وبسيطة، كما يجب وضوح العلاقة بين الأنشطة والمحتوى والأهداف ولا تقدم الأنشطة أو تمارس لذلتها.

الصعوبة:

تؤدى الصعوبة الزائدة للمادة الى ضعف ونقص فهم الدارسين للمادة أو ممارستها وبالتالى انصرافهم عن البرنامج، بناء على ذلك يجب تقدم المواد التعليمية للدارسين بالحجم وبالمستوى الفنى واللغوى المناسب لهم، فاذا كانت المادة الجديدة معقدة فيجب تبسيطها وتدرجها من حيث الحجم وأن يخصص لها وقتا كافيا لدراستها.

مشاركة المتعلم:

يؤدى اشتراك الدارسين فى تحديد بعض أجزاء من المادة التعليمية الى سهولة فهمهم وتمثلهم وتوظيفهم لها، ويجب أن يكون اشتراكهم ابتداء من تخطيط وتنفيذ وتقويم التدريس والمواد التعليمية المستخدمة.

تصميم أنشطة التعلم:

يجب أن تصمم الأنشطة التعليمية على قدر حاجة الدارسين وخلفياتهم وخبراتهم ومهاراتهم وقدراتهم وأنماط التعلم الخاصة بهم، هذا ويجب أن تراعى المواد والفروق الفردية بين الدارسين لتحقيق كفاءة وفعالية التدريس، فاذا كانت الأنشطة الغنائية والموسيقية الحركية تناسب الدارسين من الشباب فانها قد لا تتناسب بنفس الدرجة مع الدارسين الذين تجاوزوا سن الخمسين.

الواقعية:

لكى تزداد مصداقية المحتوى التدريسى يجب أن تتضمن المواد والأنشطة التدريسية مشكلات وقضايا واقعية وترتبط بالعمل، وأن ترتبط بالخبرات بشكل مباشر وواضح بالواجبات والمهام التى سيطلب من الدارسين أدائها أثناء قيامهم باعمالهم وتزداد الواقعية اذا كانت ظروف الدراسة محاكاة فعلية لظروف العمل والبيئة.

البناء: (تنظيم الخبرات التعليمية)

يؤدى تنظيم الخبرات التعليمية بشكل متدرج الى اعطاء بنية للمنهج، وتنعكس هـذه البنيـة علـى البناء المعرفى للدارس بحيث يدرك وظيفته وفائدة كل خبرة تعليمية مقدمه.

التطبيق:

يجب اتاحة الفرص للدارسين لتطبيق الخبرات المتعلمة سواء فى صورة تدريبات أو تمرينـات أو لعب أدوار وممارسة مواجهة أثناء العمل، وبالتالى فاذا صممت المـادة بحيـث تـسمح للـدارس بتطبيق الخبرات المتعلمة وممارستها لأدى ذلك الى احداث تغيير فى سلوك الدارس والى تحقيـق لأهداف الدراسة.

التتابع:

التتابع المنطقى ويسير فى الخطوات التالية:

١- يجب أن يبدأ الموضوع من مدخل عام عريض يستهدف طـرح الفكـرة أو المفهـوم أو الأسلوب بشكل عام وسريع لإثارة الاهتمام من جانب الدراسين.

٢- يتوالى عرض الجوانب الأكثر تفصيلا للموضوع بترتيب منطقى بحيث يضيف كل وحدة الى معلومات الدارس شيئا يستثمر ما تم التعرف عليه فى الوحدات السابقة ويمهـد لمـا سيتم التعرف عليه فى الوحدات التالية.

٣- يجب أن تتوافق الأشكال المختلفة للمادة المتعلقة بذات الموضوع التـدريبى بـأكثر مـن صورة.

٤- يجب أن يتم وضع فواصل بين الموضوعات المختلفة.

طرق اختيار محتوى تعلم الكبار:

يذكر **على مدكور (١٩٩٦)** أن اختيار المحتوى وتنظيمه يتم بطريقتين:

الأولى: تعتمد على تحديد حاجات الدارسين ومشكلاتهم والمعارف والمهارات التى يحتاجونهـا فـى حياتهم وأعمالهم.

الثانية: تهتم بتحديد مطالب المادة التعليمية أكثر من اهتمامها بحاجات الدارسين ويجب أن يتضمن المعارف والمعلومات والتطورات فى محتوى المنهج مما يرفع قيمة المادة الدراسـية علـى قيمة الانسان الدراسى وحاجاته ومشكلاته ومطالبة المنهج الجيد لتعلم الكبار هو الذى يركـز على الطريقة الأولى التى تهتم بالانسان المتعلم وايضا هو الذى يسخر مميـزات الطريقـة الثانية لتحقيق هذا الغرض والاعتماد على المتخصصين (ص١٩٦).

معايير جودة محتوى منهج تعلم الكبار:

يمكن تلخيص ما يجب أن يتصف به محتوى منهج تعلم الكبار فيما يلى: **(على مدكور، ١٩٩٦):**

١- أن يكون المحتوى متسقا مع التصور العقدى والاجتماعى والوعى العلمى للدارسين

٢- أن يكون المحتوى وثيق الصلة بعمليات الزمن والمكان وحاجات الكبار.

٣- أن يكون المحتوى حضاريا شاملا

٤- أن يكون المحتوى نظريا وعمليا معا

٥- أن يهتم المحتوى بحاجات المتعلمين ومشكلاتهم.

٦- أن يهتم المحتوى بالاتجاهات والقيم والمفاهيم.

٧- أن يكون المحتوى مختلفا ومتنوعا (ص ١٩٧-٢٠٤).

تحليل محتوى منهج تعليم الكبار:

تحليل المحتوى أسلوب يهدف الى وصف المحتوى فى فئات وفقا لقواعد يحددها المحلل وتحديد أوجه التعلم المختلفة، ويقصد بتحليل محتوى منهج **(رشدى طعيمة، ١٩٨٧)** مجموعة من العمليات الاجرائية التى تستهدف تجزئه بنية المنهج أى مكوناته الى عناصرها الجزئية بغرض تحديد طبيعة كل عنصر من هذه العناصر وفهم العلاقات الداخلية التى تربط بينها وبين الأسس والمبادئ التنظيمية التى تقدم عليها (ص٣٩). ولأن محتوى المنهج يتكون من مجموعة من الخبرات التعليمية ويهدف الى معرفة مكوناته بين معلومات ومهارات واتجاهات، فيعرف **مصطفى اسماعيل وآخرون (٢٠٠٦)** تحليل المحتوى بأنه الوصف المنظم لما يتضمنه المحتوى من معلومات ومهارات واتجاهات وقيم، بصورة كمية أو كيفية، وذلك بهدف التوصل الى استدلالات واستنتاجات صادقة وثابتة فى حالة إعادة التحليل (ص٤٤). ويقصد بصدق التحليل **(بسمان محمد زهران، ١٩٩٨)** أن يكون صالحا لترجمة الظاهرة التى يحلها بأمانة ولضمان صدق التحليل يتم مطابقة نتائج التحليل مع نتائج تحليل آخرين ويتضح أن هناك نسبه اتفاق كبيرة. أما ثبات التحليل فيقصد به أنه إذا أعيد تحليل المحتوى عدة مرات فانه يعطى نفس النتائج (ص٦٩).

أهمية تحليل المحتوى:

لتحليل أى محتوى الى مكوناته الأساسية من معلومات ومهارات واتجاهات وقيم أهمية فى فهم هذا المحتوى والتعرف على جوانبه، كما أن هناك مجالات عديدة يظهر فيها أهمية تحليل المحتوى مثل: مجال البحث العلمى التربوى، مجال المناهج، مجال التعليم والتعلم ومجال التقويم. ويؤكد تلك الأهمية الخصائص التى لخصها **رشدى طعيمة**(١٩٨٧، ٢٤-٣٧)، **(عبد المنعم أحمد حسن**

(٢٠٠٢، ١١٨)، أحمد السيد عبد الحميد وآخرون (٢٠٠٤، ٤٥-٤٦)، والتـــى تميــز تحليــل المحتوى كما يلى:

١- أنه أسلوب الوصف:

ويعنى الوصف تفسير الظاهرة، فهو سمة من سمات تحليل المحتوى وأيضا يمثــل الحــدود التـــى يقف عندها الباحث إزاء الكتاب الذى يحلله أو المادة التى يدرسها.

٢- أنه أسلوب موضوعى:

ويقصد بموضوعية أدوات التحليل أنها تقيس بكفاءة ما وضع لقياسه، أى أنها تتــوفر فيهـــا شـــرط الصدق، كما أن موضوعية الأدوات تتضمن إمكانية أن يستخدمها باحثون آخرون ويــصلوا الـــى درجة عالية من الاتفاق بينهم فى نتائج التحليل، ولكى يتحقق موضوعية تحليل المحتوى يجـــب أن يقدم المحلل تعريفات اجرائية لفئات التحليل فى يختلف المحللون بشأنها.

٣- أنه أسلوب منظم:

والتنظيم هنا يعنى أن يتم التحليل فى ضوء خطة علمية تتضح بها الفروض وتتحدد على أساســـها الفئات وتتبين من خلالها الخطوات التى مر بها التحليل الى ما آلت اليه من نتائج.

٤- أنه أسلوب كمى:

وهذا ما يميز تحليل المحتوى عن كثير من أساليب دراسة المناهج الدراسية التـــى تعتمـــد علـــى الوصف الكيفى، فى حين يعتمد تحليل المحتوى على التقدير الكمى الأساسى للدراسة ومؤشر للدقة والاطمئنان على النتائج.

٥- أنه أسلوب علمى:

يهدف أسلوب تحليل المحتوى الى وضع قوانين لتفسير عناصر المضمون والكشف عن العلاقـــات التى تربط بعضها بعضا، وهذا هو سمة التفكير العلمى ذاته، يتناول تحليل المحتوى المادة ويـــضع التعريفات المحددة للتحليل .

أيضا الأسلوب العلمى فى البحث يعتمد على وضع تعريفات كمية وكيفية للظاهر فـــى موضـــوع الملاحظة ويتسم التحليل بالموضوعية وفى وصف وتصنيف المعلومـــات المتـــضمنة فـــى مـــادة التحليل.

٦- أنه يتناول الشكل والمضمون:

لا يقتصر تحليل المحتوى على الجانب العلمى فقط وإنما يتعدى ذلك الى تنـــاول الـــشكل والمـــادة والكتاب وأسلوب اخراجة.

٧- أنه أسلوب يتعلق بظاهرة النص:

ليس للباحث الذى يحلل المحتوى أن يتعمق فى نوايا المؤلف لهذا المحتوى أو يتتبع مقاصدة أو يقرأ ما بين السطور لأنه يضعف مضمون الموضوعية التى يجب أن يتصف بها تحليل المحتوى فيجب أن يأتى تفسير محلل المحتوى بموضوعية خاصة وبأسلوب معين يظهر الفرق بين خصائص المحتوى التى يكشف عنها التحليل الموضوعى وبين آرائه الخاصة حوله.

٨- أنه أسلوب يستخدم فى مجال العلوم الاجتماعية:

فى بداية الثلاثينيات استخدم تحليل المحتوى فى العلوم الانسانية، وبعدها استخدمه علماء الاجتماع والاعلام والاداب، مما يؤكد استخدامه فى العلوم الانسانية الاجتماعية .

أهداف تحليل المحتوى:

تتمثل أهداف تحليل المحتوى فيما يلى: **(أحمد السيد عبد الحميد وآخرون، ٢٠٠٤)**:

١- استكشاف أوجه القوة والضعف فى الكتب المدرسية والمواد التعليمية المطبقة حاليا فى فصول محو الأمية وتعلم الكبار وتقديم أسس لمراجعتها وتعديلها عند الحاجة.

٢- تزويد المعلمين والمسئولين عن العملية التعليمية باحكام علمية وموضوعية عن عناصر الكتب المطبقة فى مجال محو الأمية وخطط تطويرها مستقبلا.

٣- مساعدة المعلمين فى معرفة عناصر المنهج واختيارها وتطويرها وكسب مهارات تقويم وتطوير مناهج تعلم الكبار وكسبهم الأساليب تنفيذه بصورة صحيحة.

٤- تحسين نوع المناهج وتحليل محتواه وأساليب التدريس وأنشطة التعليم والتعلم والوسائط التعليمية وأساليب وأدوات التقويم للمنهج.

مواصفات منهج تعليم الكبار:

يجب أن يتسم المنهج عامة ومنهج تعليم الكبار خاصة بالمواصفات الآتية:

- **بالنسبة للدارسين:** يجب أن تكون المادة واضحة ومنظمة وتعكس أهداف محددة، كما يجب أن تكون المادة العلمية المكونة للمنهج متعددة ومتتابعة المراحل وتنتقل من العرض الى التطبيق. أيضا تتصف المادة التعليمية بأنها تعطى فرصة للتقييم الذاتى فيما يتعلق بمجال أداء الدارسين.

- **وبالنسبة للمعلمين:** يجب أن تقدم المادة المكونة للمنهج خطوات قابلة للتطبيق وأن تقترح على المعلم بدائل للتفاعل والوقت الخاص بكل نشاط، كما تعطى ارشادات لاستعمال أدوات التقويم المناسبة لمناهج تعليم الكبار.

محتوى منهج تعليم الكبار:

ضمن كتابى أتعلم أتنور المستوى الأول والمستوى الثانى **(الهيئة القومية لمحو الأمية وتعليم الكبار، ٢٠٠٥)** يتكون محتوى مناهج تعليم الكبار من جزءين أساسيين هما: العربى (قراءة وكتابة)، والحساب. وسوف يتم تحليل محتوى المستويين الأول والثانى المقررين بمناهج تعليم الكبار.

يقع منهجى المستوى الأساسى القراءة والكتابة، والحساب فى كتابين طبقا للمنهج التكاملى، ويقع الكتاب الأول فى ١٥٩ صفحة تغطى عدد (٢٦) درسًا حيث يخصص لكل درس حوالى (٦) ساعات دراسة باجمالى ساعات الدراسة لمحتوى الكتاب الأول (١٥٦) ساعة على مدى (٩) شهور كاملة (بمعنى ١٧ ساعة تقريبا كل شهر أى بواقع ٤ ساعات دراسة أسبوعيا، أى يومين فى الأسبوع اذا جاء الدارس ساعتين فى اليوم). كما يوجد دليل معلم لكتاب الجزء الأول يقع فى (١٣٨) صفحة يغطى الدروس الستة والعشرون ومتضمنا أهداف الدرس وأساليب السير فى الدرس والتوجيهات.

أما الكتاب الثانى فيقع فى (١٧٥) صفحة تغطى (٢٥) درسًا بنفس اجمالى ساعات الكتاب الأول (١٥٦ ساعة) على مدارس (٩) شهور بنفس متوسط ساعات الأسبوع (٤) ساعات (دراسة يومين فى الأسبوع). كما يوجد دليل معلم للكتاب الثانى يقع فى (١٥٨) صفحة يغطى الـ (٢٥) درس

أولاً: تحليل محتوى اللغة العربية بمنهج تعليم الكبار
ضمن كتابى أتعلم أتنور المستويين الأول والثانى

تعتبر دراسة الكتب المدرسية وتحليلها من الدراسات المهمة في ميدان المناهج وطرق التدريس؛ لأن الكتاب المدرسي بما يوفره من مادة علمية وخبرات متنوعة أ حد العناصر المهمة فى العملية التعليمية ، وهو أداة المنهج في تحقيق أهدافه. وفيما يتعلق بكتب تعليم اللغة العربية فى برامج محو الأمية فقد صممت وأخرجت وهي الآن بين أيدي الدارسين الكبار فى سلسلة من كتابين " أتعلم أتنور" تدرس فى مستويين.

١. **الأهداف** :تعتبر – كما ذكرنا سابقاً– أهم عنصر من عناصر المنهج؛ إذ بناء عليها سيتم اختيار المحتوى وأنشطة التعليم والتعلم والوسائل التعليمية المستخدمة فى نقل المحتوى التعليمى، وستحدد أدوات القياس وآليات التقويم.وطالما أن اللغة هي الأساس الذي يعتمد عليه المتعلم في كسب

المعلومات والمهارات والاتجاهات التي تعينه على الاتصال ببيئته؛فلا بد من أن يكون هناك تنـــوع بالأهداف ما بين أهداف معرفية وأخرى وجدانية وثالثة مهارية.

فإذا تناولنا كتب تعليم اللغة العربية فى برامج محو الأمية ، سنجد أن التنوع فى الأهداف لم يتحقق فنلحظ أن الكم المعرفي والأهداف المعرفية ما زالت تحوز على الاهتمام الأول فى الكتـــابين إلـــى الحد الذى يندر أو يستحيل معه وجود أهداف مهارية أو وجدانية منصوص عليهـــا صـــراحة فـــى الكتابين المقررين ، أو فى دليل المعلم. من ناحية أخرى، نجد أن الأهداف المعرفية قـــد ركـــزت على المستويات العقلية الدنيا من (معرفة – وفهم – وتطبيق) وأغفلت المستويات العليا ن التفكيـــر مثل: (التحليل – التركيب – التقويم).

إن الاهتمام بالجانب العقلي فقط وجعله الغاية الرئيسة للعملية التعليمية لن يؤدِى بها لتحقيق النمو الشامل للدارس فى جميع نواحي شخصيته؛ فالمتعلم شخصية مكونة من جوانب عقلية ونفسية وانفعالية واجتماعية، ومن ثم فالتركيز على المستوى المعرفي بالدرجة الأولى لن يحقق إلا نموا منقوصا لشخصية الدارسين ، وهذا بالطبع يتناقض مع المفهوم الحديث للمنهج وتبقي مناهج تعليم اللغة العربية في الإطار التقليدي الذي يقدس المعرفة ويعتمدها كمحور للعملية التعليمية بدلا من المتعلم.

٢. **المحتوى**: يهدف تعليم اللغة العربية فى برامج تعليم الكبار إلى تنمية قدرات ومهارات لغوية متنوعة لدى المتعلمين، كتنمية قدرتهم على فهم المقروء فهمًا صحيحًا، وقدرتهم على الإنطلاق فى التعبير عن أنفسهم ونقل أفكارهم إلى غيرهم بشكل واضح مرتب منظم، وتنمية قدرتهم على إنشاء المعانى الجديدة وتوضيح المعانى الغامضة، وتنمية قدرتهم على الاستعمال الدقيق والواضح للغة كلامًا ، غير أن تحقيق مثل هذه الأهداف يتوقف على ممارسة اللغة العربية ممارسة حيوية فعالة ومخططة وموجهة إلى تحقيق هذه الأهداف.

وبالنظر إلى كتب تعليم اللغة العربية فى برامج محو الأمية؛ نجد هناك تقديسًا للمعرفة على حساب الفرد، مما يجعل مسار التعلم محدودًا بالحفظ والتذكر ولا ينمي أية مهارات تفكير أخرى، مما يفقد المحتوى كثيرا من سماته الحميدة مثل: الوظيفية والحيوية والارتباط بحياة الدارسين وحاجاتهم وميولهم .

٣. **أساليب التدريس**: يؤكد المفهوم الحديث للتدريس على أن يكون للمتعلم دور فاعل فى عملية التعليم؛ فيصبح مشاركا بدلا من كونه متلقياً للمعلومات بطريقة سلبية، غير أنه– كما سبق أن ذكرت– مع سيطرة الأهداف المعرفية بالدرجة الأولى نجد المعلم يرى في طريقة التلقين الطريقة المثلى والأسهل لتحقيق تلك الأهداف. وعلى ذلك فإن الطرق المسيطرة على تدريس اللغة العربية فى برامج محو الأمية ، هى الطرق التى تؤكد الحفظ والتلقين عند الدارسين، ومن ثم يصبح المعلم هو محور العملية التعليمية لا المتعلم ،باعتباره المصدر الوحيد للمعرفة بالنسبة للدارس.

٤.**الأنشطة اللغوية**: من المعروف أن الفلسفات التقدمية تقوم على اعتبار المتعلم محوراً للعملية التعليمية وهي تؤكد على أن ما يسمعه الفرد قد ينساه بعد وقت قصير، أما ما يعمله فسيبقى في الذاكرة ويلاحظ كتغير في الشخصية لوقت طويل، وعلى ذلك فللنشاط أو الخبرة أثر كبير على التعلم المتكامل للمتعلم. ويقصد بالأنشطة اللغوية: الألوان المتنوعة من الممارسة العملية للغة حديثًا واستماعًا، قراءة وكتابة، يقوم بها الطلاب داخل حجرات الدراسة وخارجها برغبتهم، ويستخدمون فيها اللغة استخداماً موجهاً وناجحاً فى المواقف الحيوية والطبيعية.**(محمد صالح سمك ، ١٩٧٩: ص ص ٨١٧ إبراهيم عبد العليم إبراهيم ، ١٩٩٤ : ص ٣٩٨).**

ولكن بالرغم من أهمية الأنشطة اللغوية والتربوية فى تكوين وتثبيت وتنمية مهارات وقدرات لغوية متنوعة وتنمية الكثير من القيم الخلقية والاجتماعية لدى المتعلمين فإن واقع ممارستها فى برامج محو الأمية يشير إلى أن: ممارستها لا تتم على أساس خطة موضوعة.فإذا نظرنا إلى كتب تعليم اللغة العربية فى برامج محو الأمية ، سنجد أن هذا البعد لم يستثمر النشاط بالشكل أو النوع المطلوب؛ حيث أنه لا يوجد فى الكتابين المقررين أو فى دليل المعلم الخاص بتدريسهما نماذج لأنشطة لغوية يمارسها الدارسون فرادى أو مجموعات داخل قاعات الدرس أو خارجها تحت إشراف المعلم وتوجيهه.

كذلك فإن عدم الإيمان الحقيقى بقيمة المناشط وأهميتها واعتبارها تسلية ولهوًا يضيع الوقت ويبدد جهود الفصل الدراسى، وعدم توفير الإمكانات المادية المناسبة لتحقيق متطلبات الأنشطة، وعدم توفر المدرس الكفء وعدم تعاون مدرسى المدرسة، واهتمامهم فقط بالجانب المعرفى ــ تمثل معوقات وصعوبات بالغة فى طريق ممارسة الأنشطة اللغوية وتؤدى أيضًا إلى فشل هذه الأنشطة فى تحقيق الغاية منها.

ولعل أخطر ما ترتب على وجود مثل هذه الصعوبات هو سيطرة ثلاثة أنشطة تعليمية هى القراءة والكتابة والاستماع بهدف تحقيق أهداف المحتوى من جهة الحفظ والاستذكار والتعرف، وقد سمى هذا الإسلوب أسلوب (الإلقاء – الحفظ – التسميع) وهذا كله يتم على حساب أهداف أخرى يحتاج إليها المتعلمون ولم يخطط لها التخطيط السليم والموجه. **(وليد عبد اللطيف هوانه، ١٩٩١: ص١٨٧، –إبراهيم بسيونى عميرة ١٩٩١: ص ٢٣١)**

٥.**التقويم** : ما زال الشكل التقليدي للاختبار كأداة قياس هو النمط المسيطر على كافة الأساليب المتنوعة للتقويم فى حقل تعليم اللغة العربية فى برامج محو الأمية وتعليم الكبار، فما يزال على سبيل المثال الأسئلة المقالية التى تركز على المستويات الدنيا للتفكير تحظى بالمرتبة الأولى بالمقارنة مع الأسئلة الموضوعية، كما أن هناك إهمالا لتقييم الجوانب الأخرى مقياس المهارات اللغوية والجوانب الوجدانية للمتعلم.

ثانياً: تحليل محتوى الحساب بمنهج تعليم الكبار ضمن كتابى أتعلم أتنور المستويين الأول والثانى

واقع موضوعات الحساب بالكتاب الأول:

١– يبدأ الحساب من درس رقم (٤) أى بعد (١٥) ساعة تدريس وظهر ذلك خلال كتابة رقم البطاقة العائلية أو الشخصية، لذلك ويلاحظ أن الدارس يناقش ويشف رقم البطاقة ولا يمكن له بهذه السرعة أن يكتبها كرقم أو يفهم معناها الحسابى.

٢– يطلب من الدارس فى درس (٤) لأول مرة التعامل مع الأعداد ويكمل جدول اعداد دون سابق معرفة بالأرقام الأساسية ٠، ١، ٢......٩، فمثلا يطلب منا كتابة (٢٨) ولم يتعرض الى رمز أو لفظ (٨) أو (٢)، أننى أؤكد ايمانى بالطريقة الكلية فى التدريس لدارسى محو الأمية والتى تظهر واضحة فى القراءة والكتابة، أما فى الحساب فيجب أن يعرف الأساسيات من أرقام وقيمة مكانية قبل التعامل مع أعداد كبيرة فى اطار الطريقة الكلية.

٣– استخدم الآلة الحاسبة من البداية وهذا يعيق فهم الدارس للمهارات الأساسية فى الرياضيات ويصعب عليه التعامل معها بدون حاسب: أيضا يوجد نقطة ضعف وهى التفاعل مع الأعداد مكتوبة باللغة الإنجليزية، كما تظهر على شاشة الحاسب وهذه أصعب حيث أنه لم يعرف كتابة العدد (٢٥) مثلا بلغته المطلوب التعامل معه فكيف نطلب منه

أن يعرفها كما يلى ٢٥ وياترى كيف ينطقها هل خمسة وعشرون؟ أم **Twenty Five** ؟ ماذا لو طلبنا منه احضارها مثل ضرب خمسة فى خمسة فكيف يعرف أن الخمسة ٥ . عامة يفضل استخدام الحاسب بعد فهم الدارس للارقام والاعداد والمهارات الأساسية للعمليات.

٤- يطلب من الدارس التعامل مع الألف ومئات الألوف دون معرفته المسبقة بالقيمة المكانية، فمثلا ١ فى الخانة الاولى هو واحد وفى الخانة الثانية هو عشرة.

٥- التعامل مع المسائل اللفظية مبكرا فيه مخاطرة حيث أنه لم يصل الى درجة جيدة فى القراءة والكتابة بعد، ويطلب منه تكوين جمله من حروف مبعثرة وهى صعبة على المدرس نفسه وليس الدارس ولا يوجد لها شرح فى دليل المعلم معنى ذلك أن المسألة اللفظية التى تحتاج الى فهم وتحويل من معانى الى حساب يجب أن تأتى متأخرة بعض الشئ لحين تمكن الدارس من القراءة والكتابة الجيدة.

٦- يلاحظ فى ص ٦٥ دخول الدارس فى ترجمة مسألة حسابية الى أرقام كما يلى: (مليونان وسبعمائة وثمانية وأربعين ألف وثلاثة واثنين وتسعين) كيف يقرأ دارس محو أمية هذه الجملة، واذا قرأناها له فكيف يتفهمها ويطلب منه أن يكتب مدلولها بالأرقام(٢٧٤٨٣٩٢) وذلك كله فى الدرس السابع من بداية التعامل معه فى فصول محو الأمية.

٧- يطلب من الدارس فى صفحة ٦٦ أى بعد أربع شهور من الدراسة فقط (١٦ ساعة دراسة عربى وحساب) أن يكتب ثلاثة أضعاف عدد ما، أو فهم العلاقة بين الجمع أو الطرح (أ + ب = جـ فان حـ - ب)= أ) والعلاقة بين الضرب والقسمة (أ × ب = جـ فان أ = حـ /ب)، دون أن يكون هناك تمهيدًا لهذا.

٨- التطبيقات الحسابية صفحات ١٠٥، ١١١، ١١٢ صعبة وكبيرة بالنسبة للدارس وهو لم يعد قادرا على القراءة والكتابة الجيدة (فى الصف الأول من الكتاب الأول أى فى ربع الوقت المخصص لأن يكون قادرا على القراءة والكتابة والحساب

حول واقع موضوعات الحساب بالكتاب الثانى:

التطبيقات الحسابية (١، ٢) التى جاءت فى الكتاب وبالتحديد المسألة رقم (٢) فيهما فان من المفروض أن يبدأ بها الكتاب الأول وليس الثانى.

العمليات الحسابية فى درس (١١) بالكتاب الثانى كان يجب أن تكون فى الكتاب الأول فهى على عمليات الطرح والضرب والقسمة.

رؤية عامة عن المأمول بمنهج الحساب بالجزئين الأول والثانى:

مما سبق يلاحظ أن هناك بعض القصور فى عرض منهج الحساب لدارسى محو الأمية وتحقيقا لتعلم أفضل وأسرع أحدد رؤيتى فى عرض هذا المنهج الصفى، فيما يلى:

١- أرى أن تتم معالجة موضوعات الوزن والقياس والمكيال بوسائل تعليمية وأساليب أكثر مما عُرض لأن هذه الأشياء هى أول ما يتحتاجها ويحتك بها فى حياته دارس محو الأمية.

٢- أيضا يجب أن يعرف الدارس وحدات أخرى فى الوزن والقياس والمكيال غير المعتاد عليها ليعرف وحدات العالم حوله

٣- يجب أن يقدم للدارس بعض المفاهيم الهندسية كالمحيط والمساحة وأيضا رسم المربع والمستطيل لأنه سيتعامل مع هذه الأشكال فى حساب المساحات فى حياته اليومية والغرض الأساسى من دروس محو الأمية هو اعداده للحياة العملية.

٤- يجب أن يعطى للدارس مدلول الصفر ومعناه وقيمته المكانية.

٥- يجب أن يتضمن منهج الحساب النسبة والتناسب والتقريب فكل هذه المفاهيم سيتعامل معها الدارس فى حياته ويحتاج لمعرفتها.

٦- أفضل وجود اجابات للتدريبات الرياضية فى نهاية الكتاب أسوة بكتب وزارة التربية والتعليم للرجوع اليها والتحقق من الحل.

٧- يجب إعادة ترتيب عرض المفاهيم الحسابية بالكتابين حيث يلتزم بالترتيب المنطقى وكل حسب حاجة الدارس والدرس لها.

٨- يجب أن يوضع فى الاعتبار اختلاف قدرات الدارسين ولا يتعامل معهم كفئة واحدة خاصة أنه يوجد فى فصول محو الأمية فروق فردية واضحة بين الدارسين فمنهم من لديه معرفة مسبقة ومنهم من كان فى مدارس التعليم العام وارتد الى الأمية (أى لديه معرفة وخبرة سابقة) ومنهم من لا يعرف شئ من قبل، ولذلك فمن الخطأ التعامل معهم كفئة واحدة، ويجب أن يستخدم أسلوب الاسراع فى التدريس والتعامل الفردى لكل حالة أو مجموعة من الحالات حتى لا يعرقل التأخر الدراسى الشاطر المتقدم.

تدريب (١):

١- اختر عددًا من الدروس بأحد كتب تعليم الكبار وحللها الى المفاهيم والمهارات والقواعد المكونة لمحتوى كل من اللغة العربية والحساب.

٢- ما رأيك فى ما ورد من آراء حول واقع محتوى كل من اللغة العربية والحساب.

الفصل الخامس

أساليب التدريس بمنهج تعليم الكبار

الأهداف الإجرائية:

يرجى أن يصبح الطالب بعد دراسة هذا الفصل قادرًا على أن:

- يفرق بين المفاهيم الآتية: استراتيجية التعلم، استراتيجية التدريس، نماذج التعليم والتعلم، أساليب التدريس، طرق التدريس.
- يقارن بين طرق التدريس المختلفة ومدى ملاءمتها لتعليم الكبار.

العملية التربوية منظومة متكاملة، محورها المتعلم، والمعلم قائدها، وهو سبيل التغيير المنشود، ولذا فإن متابعة أدائه، وما يستخدمه من طرق وأساليب تدريس، وما يعتنقه من نظريات تربوية وأفكار تحتل أولوية كبرى، وذلك لأن جودة التعليم وإجادة المتعلم يتحددان بكفاءة المعلم. ولا تقف مسئوليات المعلم ووظائفه عند حدودها التقليدية، وإنما يؤمل أن تمتد تلك الوظائف لتشمل تشجيع القدرات الإبداعية لدى المتعلمين، وان يكون هو أداة للتجديد والتغيير، وان يسهم بفاعلية فى تطوير اجيال تتقبل التغيير وتقدر على مواجهته، وان يكون قادرا على ترجمة ما يقدمه من خبرات ومعارف ومهارات الى مواقف عملية مفيدة فى الحياة وذات أثر فى تكوينهم العلمى وفى حياتهم العملية المستقبلية.

إن الاتجاه العالمى فى التربية الحديثة يذهب الى إعطاء المعلم أدورا أكثر من مجرد الأداء للمادة العلمية، إذ يتطلب منه أن يقوم بأدوار شتى كتعليم الطالب طريقة التعلم بنفسه، كما يطلب منه أن يتابع المستجدات الحديثة فى ميدانه، ويطور إمكاناته ومهاراته المهنية، مع التركيز على البحوث العلمية الميدانية.

إن دراسة أساليب تدريس المعلم، أمر له أهميته فى تقدير ما ينبغى الإلمام به والتدريب عليه فى فترة الإعداد المهنى، كما أن له أهمية فى اشتقاق المعايير التى تساعد فى تطوير عمل المعلمين وتحديد جوانب القوة وجوانب الضعف فيهم، كما تبرز أهميته فى إعداد البرامج التى تؤدى الى رفع مستوى الأداء المهنى لهم.

ومن الأهمية بمكان فى هذا العالم السريع التغير (**ايزابيل فيفر وآخرون، ١٩٩٧**)، تشجيع المعلم على مواصلة الاطلاع على كل ما هو جديد فى مجال تخصصه، فالمعلمون الذين لم يعودوا الى الكليات الجامعية منذ تخرجهم منها لدراسة مواد إثرائية، أو لتجديد إجازتهم للتدريس، قد يعتقدون أن ما تعلموه فى الجامعة منذ زمن بعيد يظل دوما صالحا للتطبيق (ص٢٧٠).

ومعلم تعليم الكبار فى حاجة شديدة للأسلوب المناسب لتحسين ادائـــه، إذ أن الانطباعـــات والآراء غير العلمية، والزيارات القليلة التى يقابله فيها المشرف التربوى وصـــيحات اســـتنكار الأســـاليب التقليدية، لاتجدى نفعا، ولا تقدم للمعلم ولا لأصحاب القرار ما ينبغى أن يكون، وكيفيـــة العـــلاج وأين الخلل، ولا تغطى بشكل علمى الجوانب المهمة من الممارســـات التعليميـــة داخـــل الـــصف الدراسى.

ولقد حددت أوراق العمل المقدمة لليونسكو (١٩٩٦) بعض توجهات التغيـــر فـــى عمـــل المعلـــم، ومنها:

- تنوع المهام فى العملية التدريسية.
- تفريد التعليم، وتغير طبيعة العلاقة بين المعلم والطلاب.
- استخدام أوسع للتقنيات التربوية الحديثة، واكتساب المعارف والمهارات الحديثة.
- علاقة تعاونية أوسع بين المعلمين.
- مشاركة أوسع فى المجتمع المحلى.

إن ما يضمن للمؤسسة التعليمية قيامها بأدوارها **(عبد الفتـــاح حجـــاج، ١٩٩٧)**، ويعـــين على تحقيق أهداف التطوير هو بالأساس كفاية المعلمين، ولذلك فمن الأولويات القـــصوى تحديـــد الكفايات التعليمية، إذ بدون معلمين أكفاء، وذوى دافعية للتعليم، فـــإن الطمـــوح بنوعيـــة منـــشودة للتعليم لن يتحقق، وهذا بالطبع يعنى إعداد معلم عربى وفق رؤى جديدة، تجعل منه قـــادرا علـــى القيام بمهام التغيير والتطوير، للإيفاء بمتطلبات وتحديات العالم المتغيـــر، إذ يكـــون للتربيـــة دور متزايد فى إنضاج المتعلمين سياسيا، وفى تنمية قدراتهم الإيجابية، والتركيز علـــى تعلـــيم كيفيـــة الاستجابة للتغيير، ومبادئ الاتصال والحوار، وقدر كبير من مسئولية مواجهة التغيرات يقع علـــى عاتق المعلم، وذلك فى ضوء ما يتوقع منه من أدوار متغيرة باعتباره مربيا وقدوة (ص ٤٧).

مفاهيم حول التدريس:

هناك العديد من المفاهيم التى ترتبط بالتدريس ويتناول الباحثون هذه المفاهيم، لتوضـــيح العلاقـــات بينها، وكذلك الاختلافات فيما بينها.

(١) التدريس:

عرف التدريس – سابقًا – تعريفات عديدة، إلا أن أغلبها دار حول فكرة نمطية رئيسية، ألا وهــى نقل المعلومات، وفى ضوء هذه الفكرة فإن المدرس أو المعلم هو الشخص الذى يعهد إليه بتوصيل المعارف للدارسين، وترتبط هذه النظرة التقليدية للتدريس بالإتجاه القديم فى التربية، الذى يرى أن الأولوية يجب أن توجه الى عقل المتعلم، لشحنه بالمعارف والعلوم التى يرى الكبار أهميتها.

وكان لابد من الانتقال من هذا المفهوم المعتاد للتدريس الى المفهــوم الحــديث الــذى يــرى أن التدريس موقف مخطط يستهدف تحقيق مخرجات تعليمية مرغوب فيها، كما يستهدف أيضًا إحداث تغييرات متنوعة فى السلوك على المدى القريب والبعيد.

والتدريس عملية متعمدة لتشكيل بيئة الفرد بصورة تمكنه من القيام بسلوك محدد أو الاشتراك فــى سلوك معين تحت شروط محددة أو كاستجابة لظروف محددة.

والتدريس بهذا المفهوم (كوثر كوجك، ١٩٨٣) ركيزة لعمليات التعليم التــى تتــضمن مجموعــة أنشطة أخرى كتابية وتوجيهية واستشارية وإنتاجية وإدارية (ص١٦).

٢- أساليب التدريس:

الاهتمام بالمعلم وتطوير مستوى أدائه هو محور رئيس لعمل الكثير من أنظمة التعليم فى مختلــف دول العالم، وذلك لأن المعلم هو العنصر الأساسى الذى يقوم عليه العملية التعليمية، التى لا يمكــن نجاحها إلا بوجود المعلم المؤهل تربويًا وأكاديميًا، ومحور عمل المعلم هو التدريس، وهــو الــذى يمكن به الحكم على مدى نجاح المعلم أو فشله، ولا شك أن أسلوب التدريس يشكل علامة مميــزة للمعلم.

يرى **أحمد حسين اللقانى (١٩٩٦)**: "أن أسلوب التدريس هو مجموع العمليات والاجراءات التــى يقوم بها المعلم أثناء التدريس، وهى تشكل فى مجموعها نمطا مميزا لسلوك المعلم فــى التــدريس" (ص٢٤).

وأسلوب التدريس هو الأسلوب الذى يتبعه المعلم فى تنفيذ استراتيجية التدريس بصورة تميزه عــن غيره من المعلمين الذين يستخدمون نفس الاســتراتيجية، ومــن ثــم يــرتبط بــصورة أساســية بالخصائص الشخصية للمعلم.

ووفق هذا التعريف، فأسلوب التدريس قد يختلف من معلم الى آخر، على الرغم مــن اســتخدامهم لنفس الاستراتيجية، وتكون هناك فروق، وهذا يعنى أن تلك الفروق يمكن أن تنسب الــى أســلوب التدريس الذى يتبعه المعلم، ولا تنسب الى طريقة التدريس على اعتبار أن طــرق التــدريس لهــا خصائصها وخطواتها المحددة المتفق عليها.

فأسلوب التدريس كما سبق أن بينا يرتبط بصورة اساسية بشخصية المعلم وسماته وخصائصه، ومع تسليمنا بأنه لا يوجد أسلوب محدد يمكن تفضيله عما سواه من الأساليب، على اعتبار أن مسألة تفضيل اسلوب تدريسى عن غيره تظل مرهونة، بالمعلم نفسه وبما يفضله هو، إلا أننا نجد أن معظم الدراسات والأبحاث التى تناولت موضوع أساليب التدريس قد ربطت بين هذه الأساليب وأثرها على التحصيل، وذلك من زاوية أن أسلوب التدريس لا يمكن الحكم عليه إلا من خلال الأثر الذى يظهر على التحصيل لدى التلاميذ.

وتقسم أساليب التدريس الى:

أسلوب التدريس المباشر:

هو ذلك النوع من أساليب التدريس الذى يستخدم المعلم فيه السلطة داخل الفصل الدراسى، فيفرض آراءه وأفكاره الذاتية وينقد سلوك التلاميذ، ويبرز استخدامه للسلطة، ويسعى الى تزويد التلاميذ بالمعلومات التى يراها مناسبة، ويقوم تحصيلهم بمدى تذكرهم للمعلومات.

وهو يتكون من آراء وأفكار المعلم الذاتية وهو يقوم بتوجيه عمل التلميذ ونقد سلوكه، حيث يسعى المعلم فى هذا الأسلوب الى تزويد التلاميذ بالخبرات والمهارات التعليمية التى يراها هو، كما يقوم مستويات تحصيلهم وفقًا لاختبارات محددة يستهدف منها تعرف مدى تذكر التلاميذ للمعلومات، ويبدو أن هذا الأسلوب يتلاءم مع طرق التدريس التقليدية خاصة طرق المحاضرة والمناقشة المقيدة.

أسلوب التدريس غير المباشر:

يستخدم المعلم فيه الأسلوب غير المباشر، فيقدر آراء وأفكار التلاميذ ويتقبل مشاعرهم، مع تشجيع واضح منه لاشراكهم فى العملية التعليمية.

وهذا الأسلوب يتمثل فى تقبل آراء وأفكار التلاميذ مع تشجيع واضح من قبل المعلم لاشراكهم فى العملية التعليمية وكذلك فى مراعاة مشاعرهم، وفى هذا الأسلوب يسعى المعلم الى تعرف آراء ومشكلات التلاميذ، ويحاول تمثلها، ثم يدعو التلاميذ الى المشاركة فى دراسة هذه الآراء والمشكلات ووضع الحلول المناسبة لها، ومن هذه الأساليب اسلوب حل المشكلات والاكتشاف الموجه.

كما أوضحت الدراسات التى عنيت بسلوك المعلم وتأثيره على زيادة التحصيل لدى التلاميذ، أن استخدام أسلوب تدريس واحد ليس كافيا، وليس ملائما لكل مهام التعليم أو لكل التلاميذ، وأن المستوى الأمثل لكل أسلوب يختلف باختلاف طبيعة ومهمة التعلم.

٣- طــرق التدريس:

يعرفها **أحمد حسين اللقانى (١٩٩٦)**: "بأنها مجموعة من الاجراءات والممارسات التى يقوم بهـــا المعلم وتساعده فى تحقيق الأهداف التعليمية وهى تضم العديد من الأنشطة والأســـاليب المختلفـــة" (ص١٢٧).

وبناء على ذلك فطريقة التدريس هى مجموعة من الخطوات والإجراءات المحددة التى يقــوم بهـــا المعلم وتساعده فى تحقيق الأهداف ووفق هذا التعريف يمكن للمعلم أن يستخدم أكثر مـــن طريقـــة فى الموقف التدريسى الواحد، ويتفق المعلمون فى الطريقة، باعتبارها مجموعـــة مـــن الخطـــوات والإجراءات المحددة، بينما يختلفون فى الأسلوب، فهو مسألة ذاتية، فأسلوب التدريس يختلف مـــن معلم الى آخر، على الرغم من استخدامهم نفس الطريقة، وتنتج من هنا فروق فـــى الأداء، وهـــذا يعنى أن تلك الفروق يمكن أن تنسب الى أسلوب التدريس الذى يتبعه المعلم، ولا تنسب الى طريقة التدريس على اعتبار أن طرق التدريس لها خصائصها وخطواتها المحددة المتفق عليها.

بعض أساليب التدريس المناسبة لمناهج تعليم الكبار

١- المحاضرة "الإلقاء":

هى من أقدم طرق التدريس، ولا تزال أكثر الطرق شيوعا حتى الآن، وتتم من خلال قيام المعلـــم بإلقاء المعلومات والمعارف وتقديم الحقائق الى التلاميذ:

والإلقاء فى أحسن أحواله يتم وفق الخطوات الآتية:

(١) المقدمة أو التمهيد:

الغرض منها إعداد عقول التلاميذ للمعلومات وتهيئتها للموضوع الجديـــد مـــن خـــلال تـــذكيرهم بالدرس السابق.

(٢) العرض:

ويتضمن موضوع الدرس من حقائق وتجارب وصولا الى اســـتنباط القواعـــد العامـــة والحكـــم الصحيح، وهى تشمل الجزء الأكبر من الزمن المخصص للدرس.

(٣) الربط:

يبحث فيه المعلم عن الصلة بين الجزئيات ويوازن بين بعضها البعض حتى يكون التلاميذ على بينة من هذه الحقائق، وقد تدخل هذه الخطوة مع المقدمة والعرض.

(٤) الاستنباط:

بعد أن يفهم التلاميذ الجزئيات يمكنهم الوصول الى القوانين العامة والتعميمات واستنباط القضايا الكلية.

(٥) التطبيق:

ويكون فى صورة أسئلة، وفيه يستخدم المعلم ما وصل اليه من تعميمات وقوانين ويطبقها على جزئيات جديدة، حتى يتأكد من ثبات المعلومات فى أذهان التلاميذ.

وهذه الطريقة تقوم عموما على الشرح والإلقاء من المعلم، والانصات والاستماع والاستفسار من جانب المتعلمين.

٢- المناقشة:

تعريفها:

طريقة يدير فيها المعلم حوارا خلال الموقف التدريسى، بهدف الوصول الى معلومات أو أفكار جديدة حيث يتم طرح القضية أو الموضوع ويتم تبادل الآراء المختلفة ويعقب المدرس والتلاميذ على ذلك.

وتأخذ المناقشة أشكالا عدة حسب الشكل والمضمون والهدف التربوى، ولهذه الطريقة أساليب متعددة كالندوات واللجان والجماعات الصغيرة، وتمثيل الأدوار والتمثيل التلقائى للمشكلات الاجتماعية، وتستخدم هذه الطريقة عادة لتنمية المهارات المعرفية والاتجاهات والمشاعر، وفيما يلى عرض لبعض هذه الأساليب:

الثنائية : وتكون بين المعلم والدارس، أو بين دارسين.

الجماعية: أى أن يشترك الدارسون جميعا فى المناقشة، دون ترتيب محدد.

التلقينية : وهى التى يلقن المعلم من خلالها التلميذ مفهوما معينا، ليسترجعه.

الندوة : وتأخذ الندوة شكلا تنظيميا محددا من حيث اختيار موضوع معين، يوزع جوانبه على عدد من المتحدثين، يأخذ كل منهم وقتا محددا، ثم يناقشهم الآخرون فيه.

المناظرة: وتعتمد على طرح موضوعى خلافى، ينقسم فيه المتحدثون الى فريقين يتبنى كل فريق وجهة نظر مختلفة عن الآخر، ثم يطرحان فكرهما، ويناقشهم الآخرون فيه.

ضوابط طريقة المناقشة:

١- مناسبة الأسئلة للأهداف ومستوى الطلاب والزمن.

٢- اختيار أسئلة مثيرة للتفكير وليست صعبة أو تافهة.

٣- اختيار الأسئلة الخالية من الأخطاء اللغوية والعلمية.

٤- مراعاة تدرج الأسئلة فى الصعوبة.

٥- مشاركة جميع الطلاب فى المناقشة.

٣- الاكتشاف:

وهو أن يصل الدارس بنفسه الى خبرة معينة، ويكتشف علاقات محددة، دون أن يعطيها له المعلم مباشرة، فتكون لها معنى عنده، كما أن ما يتعلمه الدارس لا ينساه بسهولة، بل يحتفظ به فى ذاكرته.

ويبدأ الاكتشاف من خلال خطوة "ماذا أريد أن أكتشف"، وتتم من خلال تمكين المعلم الدارس من تحديد نقاط البحث حول ما يريدون أن يتعلموه من خلال توجيهات، أو أسئلة لم يتوصلوا الى اجاباتها فى النص التفسيرى أو يشيرون الى موضوعات لم تناقش، ولذلك يجب على المعلم أن يستشير مصادر أخرى حتى يجد أجوبة ومعلومات تساعد فى حل بعض المشكلات هذه الخطوة قد تتضمن ببساطة اتفاقية بين أعضاء المجموعة على ما يريدون أن يسألوا عنه وما هو السؤال وماذا يعنى؟

"ماذا أريد أن أكتشف" خطوة قد تتضمن قرار الدارسين حول خطة لحل المشكلة، فهم يجدون أنفسهم محتاجين لإيجاد بيانات، وبعد ذلك يقررون ما هى مصادر المعلومات المطلوبة او مصادر البيانات، وربما يكون لديهم احتياج للتحدث مع الآخرين، وعمل تجارب، أو الاستعانة بمراجع محددة.

ثم تأتى خطوة "ماذا تعلمت" وهى خطوة تتضمن قراءة الدارس قراءة صامتة وتسجيل اكتشافاتهم ويمكنهم أن يتشاركوا الردود والاجابات بأساليب متعددة، فهم يمكنهم أن يكتبوا عن الحقائق التى تعلموها ويقرعون ردودهم المكتوبة لزملائهم، هذه الخطوة تساعد الدارسين على صقل وتوسيع أفكارهم، وهذه الخبرة تعود الدارس أن يتعلم كيف يتعلم، ويمكن أن يحدث ذلك بأن يجهز المعلم مواقف تعليمية تحث على الاكتشاف وتثير فضول التلاميذ، ويميز الاكتشاف بأنه يولد اهتماما بالمادة الدراسية، ويزيد من واقعية الدارسين، ولكنه يستغرق وقتا طويلا مما لو قام المعلم بالعرض مباشرة.

٤- القصـــــة:

تعد طريقة التدريس القائمة على تقديم المعلومات والحقائق بشكل قصصى، من الطرق التى تندرج تحت مجموعة العرض، وهذه الطريقة تعد من أقدم الطــرق التـــى اســتخدمها الانــسان لنقــل المعلومات، وهى من الطرق المثلى لتعليم الأطفال، لكونها تساعد على جذب انتبــاههم وتكــسبهم الكثير من المعلومات والحقائق التاريخية، والخلقية، بصورة شيقة وجذابة.

شروط استخدام طريقة القصة فى التدريس:

لاستخدام طريقة القصة فى التدريس هناك مجموعة من الشروط التى ينبغى على المعلم مراعاتهــا عند التدريس بهذه الطريقة هى:

- أن يكون هناك ارتباط بين القصة وموضوع الدرس.
- أن تكون القصة مناسبة لعمر الدارسين ومستوى نضجهم العقلى.
- أن تدور القصة حول أفكار ومعلومات وحقائق يتم من خلالها تحقيق أهداف، مع تركيــز المعلم على مجموعة المعلومات والحوادث التى تخدم تلك الأهداف، بحيث لاينصرف ذهن التلميذ الى التفصيلات غير الهامة ويبتعد عن تحقيق الغرض المحدد للقصة.
- أن تكون الأفكار والحقائق والمعلومات المتضمنة فى القصة قليلة حتى لا تــؤدى كثرتهــا الى التشتت وعدم التركيز.
- أن تقدم القصة بأسلوب سهل وشيق يجذب انتبــاه الدارســين ويــدفعهم الــى الانــصات والاهتمام.
- ألا يستخدم المعلم هذه الطريقة فى المواقف التى لا تحتاج الى القصة.
- أن تكون الحوادث المقدمة فى اطار القصة متسلسلة ومتتابعة، وأن تبتعد عــن الحــوادث والمعانى التى تصور المواقف تصويرا حسيا.
- أن يستخدم المعلم أسلوب تمثيل الموقف بقدر الامكــان، ويــستعين بالوســائل التعليميــة المختلفة التى تساعده على تحقيق مقاصدة من هذه القصة.

٥- حـــل المشــكلات:

هى أن يقوم المعلم بطرح مشكلة على طلابه وتوضيح أبعادها، وبعد ذلك يناقش ويوجه الطــلاب للخطوات والعمليات التى تقود لحل المشكلة، وذلك بتحفيز الطــلاب علــى التفكيــر واســترجاع المعلومات المرتبطة بالمشكلة، وبعد ذلك يقوم المعلم بتقويم الحل الــذى توصــل اليــه الطــلاب، ويفضل أن يقسم المعلم طلابه الى مجموعات وذلك لمراعاة الفروق الفردية.

والمشكلة: هى حالة يشعر فيها التلاميذ بأنهم أمام موقف قد يكون مجرد سؤال يجهلــون الاجابــة عنه أو غير واثقين من الاجابة الصحيحة، وتختلف المشكلة من حيث طولها ومــستوى الــصعوبة وأساليب معالجتها، ويطلق على طريقة حل المشكلات (الأسلوب العلمى فى التفكير) لــذلك فانهــا تقوم على إثارة تفكير التلاميذ واشعارهم بالقلق ازاء وجود مشكلة لا يستطيعون حلها بسهولة.

ويتطلب ايجاد الحل المناسب لها قيام الدارسين بالبحث لاستكشاف الحقائق التــى توصــل الى الحل.

ويشترط أن تكون المشكلة المختارة للدراسة متميزة بما يلى:

١- مناسبة لمستوى الدارسين.

٢- ذات صلة قوية بموضوع الدرس، ومتصلة بحياة التلاميذ وخبراتهم السابقة.

٣- بعيدة عن استخدام الطريقة الالقائية فى حل المشكلات إلا فى أضيق الحدود.

وعلى المدرس إرشاد وحث التلاميذ على الشعور بالمشكلة عن طريق حث الطلاب علــى القراءة الحرة والاطلاع على مصادر المعرفة المختلفة من الكتب والمجلات وغير ذلك، وأن يعين التلاميذ على اختيار أو انتقاء المشكلة المناسبة وتحديدها وتوزيع المسؤوليات بينهم حسب ميــولهم وقدراتهم. كما أنه يقوم بتشجيع التلاميذ على الاستمرار ويحفزهم على النشاط فى حالة تهــاونهم، ويهيئ لهم المواقف التعليمية التى تعينهم على التفكير إلى أقصى درجة ممكنة، ولابد أن يــصاحب هذه الطريقة عملية تقويم مستمر من حيث مدى تحقق الأهداف ومن حيث مــدى تعــديل ســلوك التلاميذ واكسابهم معلومات واهتمامات واتجاهات وقيم جديدة مرغوبة فيها. ومن أمثلة المــشكلات الانفجار السكانى، مشكلة الأمية، البطالة وغيرها.

ويمكن ايجاز الخطوات الرئيسة التى تسير فيها الدراسة فى طريقة حل المشكلات بصورة عامــة بالآتى:

١- الاحساس بالمشكلة.

٢- تحديد المشكلة مع تعيين ملامحها الرئيسية.

٣- جمع المعلومات والحقائق التى تتصل بها.

٤- الوصول الى أحكام عامة حولها.

٥- تقديم ما توصل اليه من الأحكام العامة الى مجال التطبيق.

حل المشكلات فى الرياضيات بصورة خاصة بالخطوات الآتية:

١- **فهم المشكلة:** وذلك عن طريق إعادة ترجمة المسألة اللفظية أو تمرين الهندسة الى رسم أو رمز تحدد المعطيات والمطلوب.

٢- **ابتكار خطة الحل:** وذلك بالتفكير فى حل المسألة أو التمرين مستخدما الطريقة التحليلية فى البرهنة، والتى تبدأ بالمطلوب ثم تحدد المعلومات اللازمة لتحقيقه من بين المعطيات أو ما ينتج منها.

٣- **تنفيذ الحل:** ويتم ذلك بكتابة الحل بطريقة منطقية مستخدما الطريقة التركيبية فى البرهنة، وهى تبدأ من المعطيات وصولا للمطلوب بطريقة منطقية.

٤- **التحقق من الحل:** وهى إما بمراجعة الحل أو أجزاء حل آخر أو تقريب الحل للواقع.

٦- طريقة المشروع:

تعريف المشروع: هو عمل ميدانى هادف يقوم به المتعلم فى البيئة الاجتماعية ويتسم بالناحية العلمية ويخدم المادة العلمية تحت اشراف المعلم.

وتأتى هذه التسمية لأن الدارسين يقومون بتنفيذ بعض المشروعات التى يختارونها بأنفسهم ويشعرون برغبة صادقة فى تنفيذها، لذلك فهى أسلوب من أساليب التدريس والتنفيذ للمناهج وهنا يكلف الدارس بالقيام بالعمل فى صورة مشروع يضم عددًا من وجوه النشاط ويستخدم الدارس الكتب وجمع المعلومات وسيلة نحو تحقيق أهداف محددة لها أهميتها من وجهة نظر الدارس.

وتعد المشروعات من الطرق الحديثة، وقد استخدمها "**جون ديوى**" و "**كلباترك**" الأمريكيان. وهى تهدف الى بناء شخصية المتعلم، بتعويده الاعتماد على النفس فى الدراسة، والتفكير المنظم، كما أن هذه الطريقة تقوم على مبدأ التكامل، أى أن المتعلمين من خلال تنفيذهم للمشروع يتعلمون خبرات متنوعة فى ميادين متعددة، فقد يكون المشروع رحلة الى مدينة سياحية، وتوضع خطة المشروع بحيث يقوم كل فرد بدوره، فهناك لجنة للمواصلات، وهذه اللجنة تكتب خطتها ومقترحاتها، وفى ذلك تدريب على الكتابة والخط، كما أنها تحسب تكاليف المواصلات، وفى ذلك تدريب على الحساب، وتقدم خريطة بموقع المدينة، والطريق المؤدى اليها، وهذه معلومات بيئية جغرافية... وهكذا فى اللجان الأخرى (لجنة الطعام – لجنة الاسكان – ....الخ)، ثم ينفذ المشروع، ثم تقدم تقارير لتقويمه... وهكذا.

خطوات تطبيق المشروع:

اختيار المشروع:

ويتوقف عليها مدى جدية المشروع، ولذلك يجب أن يكون المشروع متفقا مع ميول الدارسين، وأن يعالج ناحية مهمة فى حياة التلاميذ، وأن يؤدى الى خبرة وفيرة متعددة الجوانب، وأن يكون مناسبا لمستوى التلاميذ، وأن تكون المشروعات المختارة متنوعة، وتراعى ظروف المدرسة والدارسين، وإمكانيات العمل.

التخطيط للمشروع:

يقوم الدارسين بإشراف معلمهم بوضع الخطة ومناقشة تفاصيلها من أهداف وألوان النشاط والمعرفة ومصادرها والمهارات والصعوبات المحتملة، وما يحتاج اليه فى التنفيذ، ويسجل دور كل دارس فى العمل، على أن يقسم الدارسين الى مجموعات، وتدون كل مجموعة عملها فى تنفيذ الخطة، ويكون دور المعلم فى رسم الخطة هو الارشاد والتصحيح واكمال النقص فقط.

التنفيذ:

حيث يبدأ الدارسون الحركة والعمل ويقوم كل دارس بالمسئولية المكلف بها وهى المرحلة التى تنقل بها الخطة والمقترحات الى حيز الوجود، ودور المعلم تهيئة الظروف وتذليل الصعوبات كما يقوم بعملية التوجيه التربوى ويسمح بالوقت المناسب للتنفيذ حسب قدرات الدارسين ويلاحظهم اثناء التنفيذ ويشجعهم على العمل ويجتمع معهم إذا دعت الضرورة لمناقشة بعض الصعوبات ويقوم بالتعديل فى سير المشروع.

التقويم:

والتقويم عملية مستمرة مع سير المشروع منذ البداية وأثناء المراحل السابقة، إذ فى نهاية المشروع يستعرض كل دارس ما قام به من علم، وبعض الفوائد، التى عادت عليه من هذا المشروع، وأن يحكم الدارسين على المشروع من خلال التساؤلات الآتية:

- إلى أى مدى أتاح لنا المشروع الفرصة لنمو خبراتنا من خلال الاستعانة بالكتب والمراجع؟
- إلى أى مدى أتاح لنا المشروع الفرصة للتدريب على التفكير الجماعى والفردى فى المشكلات الهامة؟
- إلى أى مدى ساعد المشروع على توجيه ميولنا واكتساب ميول اتجاهات جديدة مناسبة؟

ويمكن بعد عملية التقويم الجماعى أن تعاد خطوة من خطوات المشروع أو إعادة المشروع كله بصورة أفضل.

٧- تمثيل الأدوار:

تمثيل الأدوار هو عبارة عن دراما صغيرة يقوم الطلاب بتمثيلها، ويتم، وهو يهـدف الـى احيـاء ظروف أو أحداث غير مألوفة للطلاب، ويمكن لعملية تمثيل الأدوار أن تؤدى الى تحـسين فهـم موقف معين، وتشجيع التعاطف مع الأشخاص المعرضين لمثل هذا الموقف، وهـو يعتمـد علـى نشاط المتعلمين، وقدراتهم على الاستيعاب والتمثيل، كما يسعى الى جعل الـتعلم خبـرة مـشوقة وسارة، كى يقبل التلاميذ عليه، فيكون اكثر نفعا.

وهذا الأسلوب يناسب المتعلمين فى كافة المراحل، ويفيد فى تدريس كثير من موضوعات القراءة، وفى التاريخ، والتراجم والشخصيات، والنصوص....... وغير ذلك.

ويعد هذا الأسلوب أسلوبا معمليا لتدريب المتدربين على الأدوار والمهام والمسئوليات، والمواقـف الموجودة فى بيئة الأعمال الحقيقية لأنه يسمح بقيام المتدرب بتمثيل دور شخص ما ويتصرف كما يعتقد بأن ذلك الشخص يتصرف فى أدائه لذلك الدور، ويقوم المتدرب المشاركة فى أداء الدور مع بعض زملائه أو مع بقية المتدربين الذين يقومون بمتابعة تمثيلية من خـلال الملاحظـة العلميـة لتوفير التغذية الراجعة وتبرز أهمية التغذية الراجعة فى النقاش الذى يدور بعد الانتهاء مـن لعـب الدور والذى يشارك فيه جميع المتدربين والمدربين ويهدف هذا الأسـلوب الـى اتاحـة الفـرص للمتدربين لمعرفة وإدراك طبيعة مشاعرهم تجاه بعض المواقف ولتطبيق بعض المفاهيم النظريـة فى بيئة وظروف وعوامل مشابهة لبيئة العمل.

وتمثيل الروايات والحكايات والقصص أمر مألوف لدى المتعلمين، ولا تقتصر عملية التمثيل هـذه أو لعب الأدوار على مرحلة دراسية معينة، بل تراها تستعمل فى مختلف المراحل الدراسـية مـع اختلاف طبيعة ونوع المادة التعليمية المراد تمثيلها على خشبة مسرح المدرسة أو داخـل غرفـة الصف نفسها فهناك العديد من القصص التى يمكن للمتعلمين من أن يتعلموها عن طريق تمثيلها.

٨- التعلم النشط:

طريقة تدريس تشرك المتعلمين فى عمل أشياء تجبرهم على التفكير فيما يتعلمونه.

الحاجة الى التعلم النشط:

ظهرت الحاجة الى التعلم النشط نتيجة عوامل عدة، لعل ابرزها حالة الحيرة والارتباط التى يشكو منها المتعلمون بعد كل موقف تعليمى، والتى يمكن أن تفسر بأنها نتيجة عدم انـدماج المعلومـات الجديدة بصورة حقيقية فى عقولهم بعد كل نشاط تعليمى.

فى التعلم النشط تندمج فيه المعلومة الجديدة اندماجا حقيقيا فى عقل المتعلم مما يكسبه الثقة بالذات، ويمكن أن توصف أنشطة المتعلم فى التعلم النشط بالتالى:

- يحرص المتعلم عادة على فهم المعنى الاجمالى للموضوع ولا يتوه فى الجزئيات ويخصص المتعلم وقتا كافيا للتفكير بأهمية ما يتعلمه.
- يحاول المتعلم ربط الأفكار الجديدة بمواقف الحياة التى يمكن أن تنطبق عليها.
- يربط المتعلم كل موضوع جديد يدرسه بالموضوعات السابقة ذات العلاقة.
- يحاول المتعلم الربط بين الأفكار في مادة ما مع الأفكار الأخرى المقابلة فى المواد الأخرى.

تغير دور المعلم والمتعلم فى التعلم النشط:

المتعلم مشارك نشط فى العملية التعليمية/التعلمية، حيث يقوم المتعلمون بأنشطة عدة تتصل بالمادة المتعلمة، مثل: طرح الأسئلة، فرض الفروض، والاشتراك فى مناقشات، والبحث والقراءة، والكتابة والتجريب.

وفى التعلم النشط يكون دور المعلم هو الموجه والمرشد والمسهل للتعلم، فهو لا يسيطر على الموقف التعليمى كما فى طرق التعليم التقليدية، كما أنه لا ينسحب من الموقف التعليمى (كما فى النمط الفوضوى)، ولكنه يدير الموقف التعليمى إدارة ذكية بحيث يوجه المتعلمين نحو الهدف منه.
يدير الموقف التعليمى إدارة ذكية بحيث يوجه المتعلمين نحو الهدف منه، وهذا يتطلب منه الالمام بمهارات هامة تتصل بطرح الأسئلة وإدارة المناقشات، وتصميم المواقف التعليمية المشوقة والمثيرة وغيرها.

٩- التعلم الالكترونى:

بظهور الكمبيوتر وشبكات الانترنت ظهرت مناهج الكمبيوتر والحاجة الى نقلها عبر تلك الوسائل الحديثة، يعرف **صلاح صديق (٢٠٠٥)** المنهج الالكترونى بأنه: توصيل أنشطة التعلم وعملياته، واحداثه سواء الرسمى منها وغير الرسمى عبر استخدام الوسائل الالكترونية مثل شبكة المعلومات الدولية (الانترنت) والأقراص المدمجة **CD Room** والأقراص المرنة **Floppy D.** وشرائط الفيديو والتلفاز والهواتف الخلوية ..... وغيرها".(ص ٣٤١). ويغطى مصطلح التعلم الالكترونى التعلم المعتمد على الكمبيوتر والانترنت وغيرها من الأدوات والمواد والأجهزة المستخدمة لتحسين العملية التعليمية، ويتم فيها التواصل الالكترونى بين الطالب والمعلم من خلال البريد الالكترونى والمواقع التى تخدم المنهج.

أنواع برامج التعلم الالكترونى:

لخص **صلاح صديق (٢٠٠٥)** أنواع برامج التعلم الالكترونى فى: برامج الوسائط المتعددة، والنصوص الفائقة (الهيبرتكست)، والوحدات التعليمية المصغرة، ومؤتمرات الفيديو ومؤتمرات الكمبيوتر، والفيديو التفاعلى، والبث الفضائى، وبرامج الهيبرميديا.

تطبيقات التعلم الالكترونى فى مناهج تعلم الكبار:

تهتم تكنولوجيا الوسائط المتعددة فى تقديم الصوت والصورة وتستخدم الفيديو والرسوم التعليمية، يمكن توظيف استخدام العنصر السمعى والبصرى لعرض مناهج تعليم الكبار عن طريق استخدام التعلم الالكترونى الذى يوفر العديد من المثيرات، والبديلات التى تصبح وسيلة ابهار للدارسين فى فصول محو الأمية وتعليم الكبار ويتضح ذلك فى المجالات الآتية:

١- التفاعل الفردى للدارسين مع الكمبيوتر دون وسيط.

٢- التفاعل بين الدارسين فى مجموعات صغيرة من ٣-٥ أفراد وينشأ عنه تعلم تعاونى فى صورة حوار ومناقشات بين الدارسين وبوجود الكمبيوتر بينهم.

٣- التعلم عن بعد باستخدام شبكة الانترنت وقنوات الفضائيات التعليمية.

٤- التعلم الجماعى باستخدام الفيديوكونفرنس والانترنت ومؤتمرات الكمبيوتر.

٥- التعلم بالمشاركة لأكثر من دارس.

٦- التعلم التكاملى بمشاركة الدارسين ومعلميهم فى تنفيذ الدرس.

٧- التعلم بالمراسلة حيث يتعلم الدارس فى أى وقت وأى مكان ومن أى موقع ومواقع متعددة فى نفس الوقت (ص ٣٤٥ - ٣٤٦).

تدريب:

أختر أحد دروس كتاب محو الأمية "اتعلم أتنور" جزء أول أو ثانى، وحدد الاستراتيجية المناسبة لتدريس هذا الدرس.

الفصل السادس

الأنشطة والوسائل التعليمية: منهج تعليم الكبار

الأهداف الإجرائية:

يرجى أن يصبح الطالب بعد دراسة هذا الفصل قادراً على أن:

- يشرح مفهوم الأنشطة التعليمية.
- يوضح أسس ممارسة الأنشطة التعليمية.
- يصنف الأنشطة التعليمية إلى أنواعها المختلفة.
- يوضح معايير اختيار الوسائل التعليمية.
- يصنف الوسائل التعليمية إلى أنواعها المختلفة.

الأنشطة التعليمية وتعليم الكبار:

أولاً: مفهوم الأنشطة التعليمية:

تمثل النشاطات التعليمية الموجهة قلب منهج تعليم الكبار، وذلك لتأثيرها الكبير فى تشكيل خبرات المتعلمين وتربيتهم تربية متكاملة من جهة، وباعتبارها مسئولة عن تحقيق أهداف المنهج من جهة أخرى؛ حيث تتحقق الأهداف التربوية للمواد الدراسية فى مجالين أساسيين هما:

١- مجال التدريس ويشمل: المحتوى والكتب والوسائل الموضحة.

٢- مجالات النشاط المدرسى وهى المواقف الطبيعية والفرص العملية التى تعالج فيها المواد الدراسية.

وعلى ذلك ينبغى على منهج تعليم الكبار أن يعمل على توفير كافة الوسائل الممكنة التى تشعر بحيوية المقررات وفاعليتها، وكذلك توفير كافة الفرص لممارستها وتجسيدها تجسيدًا يرتبط فيه الرمز بالمدلول واللفظ بالمعنى لتمكين المتعلمين من إحياء وتنمية ما يتوافر لديهم من معلومات.

يعرف **إبراهيم بسيونى عميره (١٩٩١)** النشاط بأنه: "كل ما يقوم به المعلم أو المتعلم، أو هما معا، لتحقيق الأهداف التربوية أو التعليمية ،والنمو الشامل المتكامل للمتعلم، سواء داخل الفصل أو خارجه، داخل المدرسة أو خارجها، طالما أنه يتم تحت إشراف المدرسة".(ص٢٣٢)

كما يعرف **محمد رجب فضل الله (١٩٩٨)** الأنشطة التعليمية بأنها " الألوان المتنوعة من الممارسة التطبيقية لمهارات يقوم بها المتعلمون داخل الفصل ، أو خارجه، أم داخل المدرسة أو خارجها ، وذلك لتحقيق التمية الشاملة للمتعلم "(ص١٥٢)

ويتضح من التعريفات السابقة أن الأنشطة تعنى إيجابية المتعلم ، حيــث يــشارك فــى الموقــف التعليمى برغبته لأنها تشبع حاجة لديه ، وتساعده على الوصول إلى هــدف مرغــوب؛ كمــا أن الأنشطة التعليمية تسير فى مسلكين: فمنها ما يمارس داخل الفصل وتسمى بالأنــشطة الــصفية أو المصاحبة، أو المنهجية... ومنها ما يكون خارج جدران الفصل الدراسى وتسمى بالأنشطة الحــرة أو غير الصفية أو الأنشطة خارج المنهج، ويعتبر كلا المسلكين جزءًا أساسيًا من المــنهج ولــيس شيئًا إضافياً أو خارجاً عنه، حيث يمثل المسلك الأول الجانب التطبيقى للمواد الدراسية سواء قــام به الكبار فى الفصل أو خارجه، ويمثل المسلك الثانى الجزء المتمم للمنهج الدراسى.

ثانياً: أهمية الأنشطة التعليمية:

تسهم الأنشطة التعليمية فى تحقيق مجموعة من الوظائف المهمة والــضرورية اللازمــة لتحقيــق أهداف التربية (**محمود كامل الناقة، ١٩٧٧**) **ومن هذه الوظائف التى تُسهم فى تطــوير المــنهج المدرسى وتحسينه** (**أحمد حسين اللقانى، ١٩٨٩**) ما يأتى:

- توسيع خبرات الفصل ومدها خارج الجدران.
- ارتياد آفاق وخبرات ومواد تعليمية جديدة.
- إثارة دوافع التعلم فى حجرة الدراسة لتحقيق تعلم فعال.
- إتاحة فرصة كافية للتوجية الفردى والجماعى.(ص ٢٥٨: ٢٥٩).

ثالثاً: أسس ممارسة الأنشطة التعليمية:

لاشــــك أن تحقيق الأهداف المقصودة من ممارسة الأنشطة التعليمية خاصة تمكــين المتعلمــين الكبار من تنمية الميول والمهارات المختلفة وتزويدهم الذاتى بالمعارف والفنون على مدى الحيــاة؛ يتوقف على مدى ما تستند إليه هذه الأنشطة من أُســـس تربوية، ومدى ما تراعيــه ممارســتها لهذه الأســـس.

ومن أهم هذه الأســـس ما يلى: (حسن شحاته، ١٩٩٨)

الغرضية: بمعنى أن يكون لكل نشاط هدف خاص يقصد منه وأن يتعرف المتعلمون هــذا الهــدف ويعملون على الوصول إليه بأنفسهم فى حدود قدراتهم وإمكانيات مدرســتهم مــن غيــر مغــالاة وإسراف، أو قصور و انحراف ، حتى تكون هناك نتيجة واضحة لممارسة هذا النشاط مما يــؤدى إلى زيادة واقعية هؤلاء المتعلمين .

التلقائية الموجهة: بمعنى أن يجرى النشاط فى جو ديمقراطى تسوده الحريــة والتفــاهم وتبــادل الرأى بين الجماعة، واحترام ما تراه الأغلبية، واعتزاز كل فــرد بقيمــة المجمــوع، واعتــزاز المجموع بقيمة أفراده.

الحيوية وعدم التكلف: بمعنى أن يجرى هذا النشاط فى مجالات حيوية طبعية مما تزخر به مواقف الحياة العملية فى المجتمع الخارجى، فيكون بذلك صورة مصغرة لما يجرى فى الحياة العامة.

التكامل والانسجام: حيث ينبغى أن يكون بين النشاط والمقررات الدراسية تكامل فى إطار وأهداف تعليم هذه المقررات، ووحدة الأهداف بين المقررات والنشاط تستوجب أن يكون بينهما توافق وانسجام وتكامل، فما يجمل فى المقررات الدراسية يفصله النشاط، وما لا يتسع له الوقت المخصص لدروس اللغة العربية فى شكل حصص مقررة يجد له مجاله الرحيب فى مجالات النشاط التى تتميز بالجدة والطرافة. (ص ص ٣٨٦- ٣٨٧)

ومن الأسس التى تستند إليها ممارسة الأنشطة التربوية أيضا: (حسن شحاته، ١٩٩٨)

- مشاركة الطلاب فى كل نشاط بحيث يسهمون إسهاماً فعلياً فى مراحله المختلفة فى عمليات التخطيط والتنفيذ والتقويم.
- الاهتمام بأسلوب العمل وطريقته من حيث تقسيمه بين الطلاب، واختيار كل طالب للعمل الذى يناسبه حسب ميوله واهتماماته واتجاهاته.
- ممارسة الأسلوب الديمقراطى السليم، والاحترام المتبادل فى التعامل بين الطلاب والمعلم المشرف على النشاط وبين الطلبة أنفسهم، على أن تتسم مسئولية المعلم المشرف على النشاط بطابع التوجيه والإرشاد.
- الاستفادة من الإمكانات المتاحة إلى أقصى حد ممكن، بحيث تتم الإفادة من الطلاب ذهنياً ونفسياً ومن البيئة المادية والبشرية، وخلق الحوار والتفاعل بين هذه الإمكانات بما يؤدى إلى تنمية الفرد والبيئة.
- العمل بين الطلاب فى المناشط يقوم على أساس روح الفريق، بحيث يتدرب على توزيع العمل والتعاون فى إنجازه بشكل متكامل.
- الإيمان بأن النشاط بأنواعه المختلفة ذو هدف تربوى يدرب على التفكير ويدفع إلى العمل والحركة ويعين على الإبداع ويساعد على استثمار الوقت. (ص ص ٣٨٧: ٣٨٨)

ولابد أيضًا عند ممارسة الأنشطة التعليمية مراعاة الأسس التربوية المرتبطة بفعالية الطلاب فى ممارسة هذه المناشط مثل: **(سالم جرادات وسالم عبد الحميد، ١٩٨٠)**

- عدم الاقتصار فى ممارسة المناشط على الوصول بالطلاب إلى مستوى المعرفة المجـــردة بل تحفيزهم إلى المجالات التطبيقية التى تجعلهم يفكرون ويلمسون نتائج جهودهم بأنفـــسهم فتزداد قدرتهم على الأداء ورغبتهم فى الانطلاق.
- اعتبار المناشط امتدادًا للبرامج التربوية التى يدرسها الطالب فى حجرات الدراسة، وبحيث يكون فى ممارسة النشاط مشبعاً بالقيم السلوكية الحميدة، وبروح الهواية المقرونة بالمتعـــة والترويح والإنتاج.
- الاهتمام بالطلبة الناشئين فى ممارسة المناشط، بحيث يسبق ذلك توضيح أنواع المناشـــط؛ حتى يأخذوا منها ما يناسبهم قدرة واستعدادًا.
- السير فى التدريب على المناشط بهوادة وتؤدة بحسب برامج النشاط التى تتفق مع مراحـــل نمو الطالب وقدرات. (ص ص ١٩٠:١٨٩).

كما يجب مراعاة الأسس العامة التى تقوم عليها المناشـــط المدرســـية عنـــد ممارســـة الأنشطة التعليمية مثل: (حسن شحاته، ١٩٩٨)

- المناشط تمارس فى أثناء اليوم الدراسى، على أن يخصص لها وقت يحدد فـــى الجـــدول الدراسى الأسبوعى.
- المناشط يعفى من أعبائها المالية الطلاب.
- المناشط جزء عضوى فى المنهج، وعلى الطلاب المشاركة الفعالة فى أحد هذه المناشـــط أو فى أكثر من نشاط.
- المناشط يجب تقويمها من الطلاب المشرفين عليها، لتعديلها وتحديد شروط المشاركة فيها.
- يشارك فى توجيه المناشط معلمون متحمسون أكفاء لديهم خبرة ودراية بالنشاط والجوانـــب النفسية للطلاب. (ص ٣٨٧).
- أن يستند اختيار نشاطات التعليم على عـــدة معـــايير ويـــرى هـــويلر **Wheeler** أن هـــذه المعايير، ويلخص إبراهيم بسيونى عميره (١٩٩١) معايير اختيار لنشاطات الـــتعلم وهـــى الصدق والشمول والتقويم والملاءمة والنمط والارتباط الوثيق بالظروف الكائنة.

ويقصد بالصدق **Validity** أن يكون النشاط مرتبطًا ارتباطًا وثيقًـــا بالأهـــداف التربويـــة، ويساعد على تغيير السلوك فى اتجاه الأهداف المرغوبة، والـــشمول **Comprehensiveness** أن يكون لكل أهداف المنهج نشاطات تعمل على تحقيقها وكـــذلك أن تراعـــى الأنـــشطة الأنماط المختلفة من التعلم، أما التنوع **Variety** فيعنى ضرورة اختيـــار نـــشاطات الـــتعلم

لتحقيق النمو الشامل للمتعلم والبلوغ به إلى أقصى درجة ممكنة مع مراعاة التوازن فيـــه، وأن تتنوع الأنشطة أيضًا لتتلاءم مع الأهداف المتنوعـــة للمـــنهج وللطـــرق والأســـاليب المتنوعة فى التعليم.

أما الملاءمة **Suitability** فتعنى ضرورة ملاءمة الأنشطة للمستوى العام للجماعـــة. كمـــا تلائم المستويات المختلفة لأفرادها للنمو الجسمى والعقلى والعـــاطفى والأخلاقـــى والاجتمـــاعى، ويعنى النمط **Patten** أن ترتبط نشاطات التعلم مع بعضها بنمط معين يميز التربية الرســـمية عـــن غيرها ويتحدد النمط بعدة عوامل منها: التوازن والاستمرارية والتراكم، وأخيراً يعنـــى الارتبـــاط الوثيق بالحياة أن يكون النشاط وظيفيًا يبرز صلة التعلم بالحياة. (ص ص ٢٤٢: ٢٤٥).

رابعاً – تصنيفات الأنشطة:

لأنشطة التعليم والتعلم أنواع متعددة وذلك وفقاً للغرض أو المعيار الذى تصنف من أجله، ومن أهم هذه التصنيفات (إبراهيم بسيونى عميرة، ١٩٩١):

ا–تصنيف الأنشطة طبقاً لمكان ممارسة الأنشطة:

١.أنشطة صفية: وهى التى تتم ممارستها داخل الفصل مثل المحاضرة ، والعـــرض النظـــرى، الأسئلة والأجوبة وتمثيل الأدوار.

٢.أنشطة غير صفية:وهى التى يمارسها المتعلمون خارج الفصل تحت إشراف المعلـــم وتوجيهـــه مثل الألعاب التعليمية، برنامج النشاط المدرسى، النعلم المستقل، النشاطات المجتمعية.

ب – تصنيف الأنشطة طبقاً لحجم المشاركين :

تتنوع الأنشطة التعليمية وفقا لعدد المتعلمين الذين يشتركون فى ممارستها إلى:

١. نشاطات جماعية كبيرة: وهى التى قد يشترك فى ممارستها الفصل بأكمله، كالاســـتماع إلـــى شرح المعلم أو مشاهدة فيلم تعليمى أو مشاهدة عرض تعليمى.

٢. نشاطات جماعية صغيرة: وهى التى قد يمارسها عدد صغير من التلاميذ وتشمل مجموعـــات عمل لتخطيط وحدة دراسية، زيارة مصنع، إعداد مجلة حائط، تقويم العمل فى وحدة أو عمل.

٣. نشاطات فردية : وهى التى يمارسها متعلم بمفرده تحت إشراف المعلم وتوجيهه مثـــل إجـــراء بحث مستقل و تأليف قصة أو القاء قصيدة شعرية.

ج – تصنيف الأنشطة طبقاً للأهداف التى تسعى إلى تحقيقها :

١. نشاطات للحصول على معلومات مثل قراءة الكتب أو الرجـــوع إلـــى المـــصادر الأوليـــة أو الاستماع إلى محاضرات أو ندوات.

٢. نشاطات لتنمية المهارات ومنها التدريب على الطباعة أو التدريب على عمل ما أو صنع نماذج.

٣. نشاطات تساعد على تحقيق أهداف وجدانية: كقراءة الشعر أو القصص الأدبية أو زيارة المعارض الفنية ، أو المشاركة فى الفرق الموسيقية أو المسرحية.(ص ص ٢٣٢-٢٣٦)

الوسائل التعليمية وتعليم الكبار

مفهوم الوسائل التعليمية:

الوسائل التعليمية هى كل ما يستعين به المدرس على إيصال المادة العلمية وسائر المعارف والقيم والمهارات إلى أذهان الطلاب. هذا وقد تعدد ت المعانى والدلالات المعطاة لمصطلح الوسائل التعليمية فى الأدب التربوى ، ولما كان المجال لا يتسع لاستعراض تلك الرؤى المختلفة ، رأينا أن نكتفى بعرض تعريفين مختصرين ومبسطين لمفهوم الوسائل التعليمية .

يعنى مفهوم الوسائل التعليمية " **(حسن حسين زيتون، ٢٠٠٠)** مجموعة المواقف والمواد والأجهزة التعليمية التى يتم توظيفها ضمن إجراءات استراتيجية التدريس ، بغية تسهيل عملية التعليم والتعلم ، مما يسهم فى تحقيق الأهداف التدريسية المرجوة فى نهاية المطاف.(ص)

كما تعرف الوسائل التعليمية بأنها قنوات الاتصال التي يمكن للمعلم عن طريقها نقل الرسالة (محتوى المادة الدراسية) بجوانبها الثلاث (المعرفي والنفس حركي والوجداني) من المرسل وهو (المعلم) إلى المستقبل وهو (المتعلم) بأقل جهد ممكن، وفي أقصر وقت ،وبأوضح ما يمكن ،وبأقل تكلفة ممكنة.

معايير اختيار الوسيلة التعليمية:

من أهم معايير اختيار الوسيلة التعليمية كما يذكر محمد محمودالحيلة(٢٠٠٠)ما يأتى :

١- تعبيرها عن الرسالة المراد نقلها، وصلة محتواها بالموضوع.

٢- ارتباطها بالهدف، أو بالأهداف المحددة المطلوب تحقيقها من خلال استخدام تلك الوسيلة

٣- ملاءمتها لأعمار الطلبة، وخصائصهم، من حيث قدراتهم العقلية، خبراتهم، ومهاراتهم السابقة، وظروفهم البيئية .

٤- توافقها مع طريقة التعليم والنشاطات المنوى تكليف المتعلمين بها .

٥- أن تكون المعلومات التى تحملها الوسيلة التعليمية التعلمية صحيحة ودقيقة وحديثة .

٦- أن تكون الوسيلة التعلمية بسيطة، وواضحة، وغير معقدة، وخالية من المؤثرات التشويشية والدعائية .

٧- أن تكون الوسيلة التعلمية فى حالة جيدة .

٨- أن تعمل الوسيلة التعلمية على جذب انتباه الطلاب، وتثير اهتمامهم .

٩- أن تتناسب قيمة الوسيلة التعليمية مع الجهد، والمال الذى يصرف للحصول عليها .

١٠- إذا كانت الوسيلة استخدام جهاز ما علينا أن نأخذ بعين الاعتبار توافر المكان الذى يستخدم فيه هذا الجهاز بكفاية، وإمكانية صيانته وإصلاحه .

١١- أن تضيف الوسيلة التعليمية شيئاً جديداً إلى ما ورد فى الكتاب المدرسى، وإلا فأى فضل لها؟

١٢- أن تكون جذابة ومشوقة.

١٣- أن يتوافر فيها عنصر الأمن، ويجب الابتعاد عن الوسائل التعلمية التى قد تشكل خطراً على المتعلم أو المعلم .

ويمكن إجمال ما سبق فى العبارات الآتية :الوسيلة الجيدة هى: الهادفة، الصادقة، البسيطة، المتقنة، المشوقة، المتنوعة، المتكاملة، المناسبة، المرنة، الاقتصادية، الآمنة.(ص ص ١٤-١٣٦)

معايير استخدام الوسيلة التعليمية:

١. التمهيد لاستخدام الوسيلة.
٢. استخدامها في الوقت المناسب.
٣. عرض الوسيلة في المكان المناسب.
٤. عرضها بأسلوب شيّق ومثير.
٥. التأكد من رؤية جميع المتعلمين للوسيلة خلال عرضها.
٦. التأكد من تفاعل جميع المتعلمين مع الوسيلة خلال عرضها.
٧. إتاحة الفرصة لمشاركة بعض المتعلمين في استخدام الوسيلة.
٨. عدم التطويل في عرض الوسيلة تجنبًا للملل.
٩. عدم الإيجاز المخل في عرض الوسيلة.
١٠. عدم ازدحام الدرس بعدد كبير من الوسائل.
١١.عدم إبقاء الوسيلة أمام التلاميذ بعد استخدامها تجنباً لانصرافهم عن متابعة المعلم.

تصنيف الوسائل التعليمية:

يمكن تقسيم هذه الوسائل إلى ثلاثة أنواع: وسائل بصرية، وسائل سمعية، وسائل سمعية بصرية. **(أحمد خيرى كاظم وآخر، ١٩٨٦)**

١- الوسائل البصرية: وهى التى تضم مجموعة من الأدوات والطرق التى تستغل حاسة البصر وتعتمد عليها، وتشمل هذه المجموعة الصور الفوتوغرافية، والصور المتحركة الصامتة، وصور الأفلام والعينات والنماذج والخرائط ... كما تتضمن هذه الوسائل أيضاً التمثيليات والرحلات، وتجارب العرض، والمعارض، والمتاحف .

٢- الوسائل السمعية: وتضم مجموعة المواد والأدوات التى تساعد على زيادة فاعلية التعلم والتى تعتمد أساساً على حاسة السمع وتشمل: الراديو، وبرامج الإذاعة المدرسية، والاسطوانات .

٣- الوسائل البصرية والسمعية: وتضم مجموعة المواد التى تعتمد أساساً على حاستى البصر والسمع، وتشمل الصور المتحركة الناطقة، وهى تتضمن الأفلام والتليفزيون، كما تشمل هذه الوسائل أيضاً الأفلام الثابتة والشرائح والصور عندما تستخدم بمصاحبة تسجيلات صوتية مناسبة على اسطوانات أو شرائط تسجيل.(ص ص١٢٦-١٢٨) .

تدريب (١)

- صمم مع أفراد مجموعتك ثلاثة أنشطة تعليمية لدرس "بطاقتى شخصية" من كتاب "أتعلم أتنور" المستوى الأول.

تدريب (٢)

- اقترح خمس وسائل تعليمية متنوعة ومناسبة لأحد دروس كتاب "أتعلم أتنور" المستوى الثانى.

الفصل السابع

أساليب التقويم بمنهج تعليم الكبار

الأهداف الإجرائية:

يرجى أن يصبح الطالب بعد دراسة هذا الفصل قادراً على أن:

- يذكر مجالات التقويم فى برامج تعليم الكبار.
- يوضح وظائف التقويم فى برامج تعليم الكبار.
- يوضح خطوات بناء الاختبارات التحصيلية.
- يحلل أنواع الاختبارات التحصيلية المختلفة.

التقويم هو العنصر الأخير من عناصر منهج تعليم الكبار، وتبدأ العناصر بتحديد أهداف التعليم، والتخطيط له، ثم الوسائل وأوجه المناشط التي يتبعها المعلم لتحقيق هذه الأهداف، ثم أخيراً تأتي عملية التقويم لما تم تنفيذه في ضوء الأهداف، لتحديد المراحل التالية اللازمة لاستمرارية التعليم .

ويكون معلم الكبار هنا معنياً بالإجابة عن سؤال مهم طالما دار فى خلده منذ مرحلة الإعداد لتدريسه، وهو إلى أى مدى تحققت أهداف تدريسه؟ أو إلى أى مدى نجح المحتوى الذى اختاره، والأساليب والاستراتيجيات التى استخدمها فى تدريسه، وكافة ما صمم واستخدم من أنشطة ووسائل تعليمية لإحداث تغيرات مرغوبة فى سلوك طلابه.

وخلاصة الفول إن تقويم معلم الكبار لطلابه يأتى بغرض التعرف إلى مدى استفادة الطلاب من عملية التعليم، وإلى أي مدى أدت هذه الإستفادة إلى إحداث تغيير في سلوكهم، وفيما اكتسبوه من مهارات تساعدهم على مواجهة الحياة الاجتماعية وما فيها من مشكلات. وكنتيجة للمعرفة السابقة فإن كل معلم يستطيع أن يحدد نوع العلاج المطلوب لأنوع القصور التي يكتشفها في مجال عمله مما يعمل على تحسينها وتطويرها.

غير أن تقويم تعليم الكبار أوسع وأعمق من مجرد تقويم الدارسين ، أو نموهم خلال هذا التعليم، فهذا النوع من التقويم يعرف بتقويم الطلاب، وما هو إلا واحد من منظومة التقويم الكبيرة التي تبدأ من الموقف التعليمي داخل الحجرة الدراسة، أو خارجها على المستوى الإجرائي وتنتهي أو تبدأ بنمو النظام التعليمي كله من أجل تحقيق الأهداف القومية لتعليم الكبار.

وهذا يعنى أن لتقويم تعليم الكبار مجالات عديدة يجمعها قاسم مشترك هو أهداف تعليم الكبار وما وراءها من حاجات مجتمعية، ومطالب نمو المتعلمين التي تعتبر معايير أساسية كل تقويم تربوي. ويمكن حصر بعض هذه المجالات في الأتي:

١ ــ تقويم عمل معلم الكبار، وكذلك العاملين في تعليمهم.

٢ ــ تقويم المناهج وما يتصل بها من مجتمع مدرسي، وطرق ووسائل تعليمية، وكتب دراسية.

٣ ــ تقويم الكفاية الإدارية، وما يرتبط بها من تشريعات تربوية.

٤ ــ تقويم علاقة معلم الكبار بالمجتمع المحيط به .

٥ ــ تقويم الكفاية الخارجية للتعليم ، وخاصة العلاقات التي تربط التعليم بالعمل .

٦ ــ تقويم الخطط التربوية لتعليم الكبار ، وما يتبعها من برامج ومشروعات.

٧ ــ تقويم السياسية التعليمية.

ومجمل القول أن مجال عملية تقويم تعليم الكبار هو العمل التعليمي بدءا بالدارس الذي يعد محور العملية التعليمية كلها ، وهدفها الأول مرورا بالتعليم ، وما يرتبط بها من سلطات ، ومؤسسات تعليمية ، وإداريين ومشرفين ، وينتهي بكل المؤسسات العاملة في المجتمع ، والتي يتصل عملها بتعليم الكبار بشكل أو بآخر .

وتبدأ عملية التقويم بالتشخيص فى كل مجال من هذه المجالات التى يتم فيها تحديد نقاط القوة والضعف بناء على البيانات والمقاييس المتوفرة وتنتهي بإصدار مجموعة من القرارات التي تحاول القضاء على السلبيات التي اكتشفت وعلى أسبابها .

وظائف التقويم:

للتقويم وظائف ومهام يمكن إبرازها في التالي : (حسن شحاته، ١٩٩٨)

- يشخص لمعلمى الكبار وللمسئولين عنهم مدى تحقيقهم للأهداف التي وضعت لهم، أو مدى دنوهم، أو نأيهم وهو بذلك يفتح إمامهم الباب لتصحيح مسارهم في ضوء الأهداف التي أل تغيب عن عيونهم .
- معرفة المدى الذي وصل اليه الدارسون، وفي اكتسابهم لأنواع معينه من العادات والمهارات التي تكونت عندهم نتيجة ممارسة أنواع معينة من أوجه النشاط .
- التوصل إلى اكتشاف الحالات المرضية عند الطلاب في النواحي النفسية، ومحاولة علاجها عن طريق الإرشاد النفسي، والتوجيه، وكذلك اكتشاف حالات التخلف الدراسي وصعوبات التعلم، ومعالجتها في حينها .
- وضع يد المعلم على نتائج عمله، ونشاطه بحيث يستطيع أن يدعمها، أو يغير فيهما نحو الأفضل سواء في طريق التدريس، أو أساليب التعامل مع الطلاب.

- يساعد التقويم القائمين على سياسة التعليم على أن يعيدوا النظر في الأهداف التربوية التي وضعت مسبق بحيث تكون أكثر ملاءمة للواقع الذي تعيشه المؤسسات التعليمية.
- للتقويم دور فاعل في توجيه المعلم لطلابه بناء على ما بينهم من فروق تتضح أثناء عمله معهم.
- يساعد التقويم على تطوير المناهج، بحيث تلاحق التقدم العلمي والتربوي المعاصر.
- يساعد التقويم الأفراد الإداريين على اتخاذ القرارات اللازمة لتصحيح مسار إدارتهم، وكذلك اتخاذ القرارات الخاصة بالعالمين معهم فيها سواء بترقيتهم، أو بمجازاتهم.
- يزيد التقويم من دافعية التعلم عند الطلاب حيث يبذلون جهودا مضاعفة قرب الاختبارات فقط .
- يساعد التقويم المشرفين التربويين على معرفة مدى نجاح المعلمين في أداء رسالتهم ومدى كفايتهم في أدائها.

وعلى ذلك فقد أصبح التقويم جزءا أساسيا من منهج تعليم الكبار من أجل معرفة قيمة، أو جدوى هذا المنهج، للمساعدة في اتخاذ قرار بشأنه سواء كان ذلك القرار يقضي بإلغائه أو الاستمرار فيه وتطويره.

مفهوم التقويم:

التقويم كما يعرفه (**حلمى الوكيل ومحمد أمين المفتى، ١٩٨٢**) هو العملية التى يقوم بها الفرد أو الجماعة لمعرفة مدى النجاح أو الفشل فى تحقيق الأهداف العامة التى يتضمنها المنهج، وكذلك نقاط القوى والضعف به حتى يمكن تحقيق الأهداف المنشودة بأحسن صورة ممكنة (ص١٨٦).

الفرق بين القياس والتقويم :

يذكر أحيانا اصطلاح "التقويم" مرتبطا مع اصطلاح "القياس" حتى يكاد يتبادر إلى ذهن السامع أنهما مترادفان، أو أنهما يؤديان إلى مفهوم معنوي واحد، مع أن بينهما – كما يذكر إبراهيم بسيونى عميرة (١٩٩١)– فرقا واضحا هو:

- **القياس:** هو التقدير الكمي لأداء المتعلم بالنسبة لخاصية معينة عن طريق الاختبارات أو الملاحظة أو قوائم التقدير أو مقاييس التقدير. ولا يتضمن القياس حكماً قيمياً على النتيجة.
- **أما التقويم:** فهو العملية التي تستخدم فيها نتائج القياس أي عملية تقدير كمي وكيفي لأداء المتعلم ، ويتضمن التقويم حكماً قيمياً (وصفيًا / كميًا). (ص ص٢٤٩-٢٥٠)

ويمكن حصر الاختلافات بين القياس والتقويم فيما يلي: (حلمى الوكيل ومحمـــد أمـــين المفتـــى، ١٩٨٢)

١- التقويم عملية شاملة يمتد إلى جميع جوانب النمو ، أما القياس فهو جزئي أي ينصب على شئ واحد فقط .

٢- التقويم كيفي وكمي أما القياس فهو كمي فقط.

٣- يهدف التقويم إلى التشخيص والعلاج بينما يكتفي القياس بإعطاء بعض المعلومـــات المحـــددة عن الشيء.

٤- يركز التقويم على مجموعة من الأسس التي لا غنى عنها مثل الشمول والاستمرارية والتنوع، الخ بينما يركز القياس علي مجموعة من الوسائل يشترط فيها الدقة المتناهية.

٥- يرتكز التقويم على مقارنة الفرد بنفسه وبغيره ، بينما يعطينا القياس نتائج وصفية للـــشيء دون ربطه بالأشياء الأخرى. (ص ص ١٩٠-١٩١)

أسس التقويم:

لكي يحقق التقويم وظائفه ينبغي توافر مجموعة من الأسس أبرزها ما يلي: **(صلاح عبد الحميد مصطفى، ٢٠٠٣)**

١-أن يرتبط التقويم بالأهداف : بمعنى أن يتم التقويم في ضوء الأهداف التى وضعت للتعليم منذ البداية، ومدى ملاءمتها على العملية الإدارية ومشكلاتها .

٢- أن يكون التقويم شاملاً لكل أنواع ومستويات الأهداف التعليمية وكل عناصر العملية التعليمية، والعوامل المؤثرة فيها فيشمل جميع جوانب شخصية المتعلم، وجميع عناصر المنهج .

٣- أن يكون التقويم عملية مستمرة وملازمة للعملية التعليمية من بدايتها حتى نهايتها .

٤- أن يتم التقويم بطريقة تعاونية يشرك فيها كل من يؤثر في العمليـــة التعليميـــة ويتـــأثر بهـــا، كالمعلمين والمديرين، والمشرفين التربويين كما يتعاون التلاميذ فيمـــا بيـــنهم لتقـــويم أنفـــسهم وكذلك المعلمين وأولياء الأمور .

٥- أن يكون التقويم اقتصادياً فى الوقت والجهد والمال .

٦- أن يقوم التقويم على أساس علمى، بمعنى أن تتوافر فى الوسائل المستخدمة فى مجموعة مـــن الخصائص كالصدق والثبات والموضوعية والتنوع .

٧- أن تكون عملية التقويم إنسانية ، بمعنى أن يكون هدفها الأساسى مساعدة التلاميذ على النمـو الشامل إلى أقصى حد تسمح به قدراتهم، ويكون كذلك وسيلة لتحسين عمليتى التعليم والـتعلم. (ص ص ٤٣-٤٤)

أنواع التقويم:

أولاً – التقويم للتسكين أو التقويم القبلى :

يقوم المعلم بذلك النوع من التقويم (كمال زيتون ، ٢٠٠٣) عند البدء فى دراسة أو برنامج جديدة، بغية تحديد مستوى المتعلمين الأولى، أى تحديد معلوماتهم ومهاراتهم وقدراتهم السابقة قبل البدء فى عملية التدريس. ومن خلاله نستطيع بناء خطة تدريسية أو برنامج تعليمى على أسس وقواعد صحيحة .

أى أن هذا النوع من التقويم يتم قبل تجريب أي برنامج تربوي على الكبار للحصول على معلومات أساسية حول عناصره المختلفة كحالة الطلبة قبل تجربة البرنامج، وتأتي أهمية هذا النوع في كونه يعطي الباحثين فكرة كاملة عن جميع الظروف، والعوامل الداخلة في البرنامج .

ثانياً – التقويم البنائى " التكوينى ":

ويهدف هذا النوع من التقويم بوجه عام إلى تحديد مدى تقدم المتعلمين نحو الأهداف التدريسية المنشودة، أو مدى استيعابهم وفهمهم للبرنامج المطبق بغرض تصحيح مسار عملية التدريس وتحسينها، ومن أدواته الأسئلة التى يطرحها المعلم أثناء الدرس والامتحانات القصيرة والتمارين.

وهذا النوع من التقويم يتم أثناء تطبيق البرنامج التربوي على الكبار بقصد اختبار العمل أثناء تنفيذه، ولا يتم التقويم التكوينى إلا إذا كان القائمون على أمره ذوي صلة بالعمل ذاته بحيث، يرون مدى التقدم الذي يتم فيه ، أو العقبات التي تعترض طريقه .

ثالثاً – التقويم التشخيصى :

يتم هذا التقويم على فترات منتظمة خلال تطبيق البرنامج التعليمى أو أثناء تنفيذ التدريس بتطبيـق اختبارات تقيس مدى اكتساب المتعلم لكل هدف من الأهداف التدريسية أو السلوكية وذلك من أجـل الوصول إلى توصيف دقيق لأسباب الضعف التى يعانى منها الدارس بغية علاجها .

رابعاً – التقويم النهائى أو الختامى :

ويستخدم هذا التقويم فى نهاية الفصل الدراسى بغرض تقدير مدى تحصيل المتعلمـين فـى نهايـة الوحدات الدراسية، أو فى نهاية البرنامج، كما أنه يزودنا بأساس لوضع الـدرجات أو التقـديرات بطريقة عادلة للمقرر ككل .يتم هذا التقويم في نهاية العمل التربوي بقصد الحكـم علـى التجربـة كلها، ومعرفة الإيجابيات التي تحققت من خلالها، أو السلبيات التي ظهرت أثناءها.

ويعقب هذا النوع من التقويم في ميدان تعليم الكبار نوع من القرارات الحاسمة التي قد تؤيد بالاستمرار في العمل بالبرنامج الجديد، أو الانصراف عنه تماما.

٤ ـ التقويم التتبعي :

لم تكن الأنواع السابقة من التقويم التي تمت في بداية العمل التربوي، وأثنائه، وبعده هي خاتمة المطاف فقد يتصور البعض أنه نتيجة للتقويم النهائي الذي يحسم الأمر يكون عمل المقومين قد انتهى، ولكن الواقع عكس ذلك. فإن تقرير البرنامج التربوي والسير فيه يقتضي أن يكون هناك تقويم متتابع ، ومستمر لما يتم إنجازه، بحيث إنه يمكن التعديل في بعض الآليات المستخدمة في التقويم، أو في بعض الأساليب المتبعة ، وفي نفس الوقت يتم قياس النتائج التي تحدث من البرنامج، وهذا يعنى أن التقويم التتبعى: هو تتبع أثر البرنامج على المتخرجين في عملهم بعد التخرج. (ص ص ٣٢١-٣٢٣)

وسائل التقويم

للتقويم وسائل متنوعة من أهمها الاختبارات، والمقابلة والملاحظة، والاستبيان ودراسة الحالة، والتقارير الذاتية، والوسائل الإسقاطية، والسجلات المجمعة.

١ - المقابلة:

تعتبر المقابلة وسيلة من الوسائل المهمة المستخدمة في جمع البيانات الضرورية الخاصة بعملية التقويم، كما أنها تساهم مساهمة فعالة في الكشف عن ميول التلاميذ واتجاهاتهم ومشكلاتهم وغالباً ما تتم المقابلة مع التلميذ على انفراد في وقت محدد ومتفق عليه، إلا أنه في بعض الأحيان قد تتم المقابلة مع مجموعة من التلاميذ في وقت واحد.

٢ - الملاحظة:

تتميز الملاحظة بطابع خاص يميزها عن بقية الوسائل الأخرى إذا إنها تلقى الضوء على أفعال التلميذ، وليس على أقواله فقد يدعى أحد التلاميذ بأن لديه ميولاً موسيقية، بينما هو فئ الواقع بعيد كل البعد عن الموسيقى .ومن هنا تقدم لنا الملاحظة صورة تتسم بالواقع والحقيقة. والملاحظة تمتد إلى الجوانب المتعددة للعملية التربوية فمن الضروري أن تتم في أماكن وأوقات مختلفة.

ومن واجب القائمين بعملية الملاحظة مراعاة الدقة فيما يسجلونه ، وأن تكون ملاحظتهم عبارة عن وصف محدد لما يقوم بة التلميذ، ويجب أن تتم بصورة موضوعية وأن تدون بطريقة منظمة.

٣- الاستبيان (الاستفتاء)

يتيح الاستبيان الفرصة لجمع أكبركم من الأداء حول موضوع معين أو هدف معين أو شخص معين، كما لا يستغرق إلا فترة وجيزة، إذا ما قيس بالوسائل الآخرى، كما أنه يساعد على إصدار الأحكام العامة.

أنواعه: هناك نوعان من الاستبيان أكثر شيوعاً من غيرها، هما:

(أ) الاستبيان المفتوح:

ويتضمن عدداً معيناً من الأسئلة، ويترك للفرد الذي يطبق عليه الاستبيان الحرية الكاملة في تسجيل الإجابة التي تبدو له مناسبة.

(ب) الاستبيان المغلق:

وفيه يعطى لكل سؤال إجابة لها عدة احتمالات، بحيث يتم الاختيار منها ويحظى هذا النوع بتأييد عدد كبير من رجال التربية لسهولة تصحيحه، ونحن نرى أنه من الأنسب أن يجمع الاستبيان بين النوعين (المفتوح، المقفل)

٤- التقارير الذاتية:

تعتمد التقارير الذاتية على الفرد نفسه في التعبير عن إحساساته واتجاهاته وانفعالاته وتقويم سلوكه الخاص والتقارير الذاتية ما هي في حقيقة الأمر سوى مجموعة من الإجابات اللفظية التي يدلى بها الفرد على قائمة من الأسئلة المقننة تدور حول جانب من الجوانب

وهى تساعد في تحليل وتقويم الصفات الشخصية والاجتماعية للتلميذ ، كما أنها تكشف عن جوانب مهمة في فهم مشكلاته.

٥ – دراسة الحالة:

تعتبر دراسة الحالة وسيلة من وسائل التقويم ، وهى تنصب على جمع كافة البيانات والمعلومات عن الفرد الذي يتصف بسوء التكيف أو الخجل أو الانطواء أو التخلف الدراسي، وذلك لتفسير سلوكه والبحث عن الأسباب التي تؤدى به إلى الظهور بمظهر غير طبيعي.

وتعتبر دراسة الحالة وسيلة مفيدة في التشخيص والعلاج حيث تؤدى في النهاية إلى تحسين تكيف الفرد أو تحقيق قدر أكبر من النمو في المجال الذي به نقص أو تخلف.

٦- السجلات المجمعة

يعتبر السجل كملخص يتضمن المعلومات الخاصة بالتلميذ في كافة الجوانب ، وتنصب هذه المعلومات على النقاط التالية: (اسم التلميذ–مكان وتاريخ الميلاد– ظروفه العائلية والاجتماعية– حالته الصحية–حالته الدراسية–نشاطه–ميوله قدرته–استعداداته–مشكلاته) ويكون هذا السجل عادة فى صورة بطاقة أو ملف أو دفتر.

٧-الاختبارات التحصيلية : (مفهومها، بنائها، أنواعها)

أ– مفهوم الاختبارات:

تعتبر الاختبارات وسيلة من الوسائل الهامة التي يعول عليها في قياس وتقويم قدرات المتعلمين الكبار، ومعرفة مدى مستواهم التحصيلي، هذا من ناحية، ومن ناحية أخرى يتم بوساطتها أيضا الوقوف على مدى تحقيق الأهداف السلوكية، أو النواتج التعليمية. والكشف عن مواطن القوة والضعف في ذلك، ومدى التقدم الذي أحرزته المدرسة ، وبذلك يمكن على ضوءه العمل على تحسين وتطوير العملية التربوية والتعليمية والسير بها إلى الأفضل .

يعرف **إبراهيم بسيونى عميره (١٩٩١)** الاختبارات بأنها أداة موضوعة لقياس خاصية معينة ويتكون من مجموعة من الأسئلة أو المهام التي يتطلب من المتعلم الاستجابة لها تحريريا او شفويا وفى ضوء هذا نحصل على قيمة رقمية لأداء المتعلم .

ويعنى ذلك أن الاختبارات هى أداة يستخدمها معلم الكبار على مستوى تحصيل الطلاب واستيعابهم وفهمهم للموضوعات التي درسوها، وهي وسيلة أساسية تساعد على التعرف على مدى تحقيق الأهداف التعليمية، وهي أيضاً قوة فاعلة تكشف عن مدى فاعلية التدريس والمناهج والكتب الدراسية، وأساليب التدريس .

ب– بناء الاختبارات :

يعتمد بناء الاختبارات على أسس وقواعد ينبغي أن تأخذ بعين الاعتبار حتى يكون الاختبار فاعلاً ومؤدياً للأغراض المترتبة عليه ، وتتمثل هذه الأسس في التالي:

١ـــ تحديد غرض الاختبار:

يتعين على المعلم قبل أن يبدأ بإعداد الاختبار أن يحدد الهدف اللازم من ذلك الاختبار بل ويحدده بدقة متناهية لما سيترتب على هذا الهدف من نتائج.

٢ ـــ تحديد الأهداف السلوكية:

يناط بالمعلم عند إعداد الاختبار التحصيلي ، أن يركز على خطوة أساسية ، وهامة تكمن في تحديد الأهداف السلوكية، أو ما يعرف بنواتج التعلم التي خطط لها قبل أن يبدأ في عملية

التدريس. ويتم تحديد نواتج التعلم من خلال صياغة تلك الأهداف صياغة إجرائية محددة وواضحة بعيداً عن الغموض والتعميم .

٣ ــ تحليل المادة التدريسية، أو تحديد المحتوى :

والمقصود بتحديد المحتوى أو تحليله هو تصنيف وتبويب لعناصر مادة التدريس، والمعروفة بالفهرس الذي يشتمل على الموضوعات الدراسية للمنهج المقرر في فصل دراسي واحد.وللمحتوى أهمية كبيرة في تخطيط الاختبار لأنه الوساطة التي تتحقق من خلاله الأهداف التعليمية . لذلك يحتاج المعلم إلى تحليل الموضوعات الرئيسية للمنهج بشيء من التفصيل إلى وحدات أو عناصر أو أجزاء أو أقسام تيسر له اختبار عينة ممثلة لجميع جوانب المحتوى، ومن هذه العينة يتم إعداد الأهداف السلوكية ، وعلى ضوءها تكتب الأسئلة المناسبة، ثم يبنى أو يكون منها اختبار التحصيل اللازم ، والغرض من عملية تحليل المحتوى هو تحقيق الشمول والتوازن في بناء الاختبار .

٤ ــ إعداد جدول المواصفات:

يمثل كل من المحتوى والأهداف السلوكية المعرفية بعدين أساسيين في إعداد جدول المواصفات، المصمم لإعداد اختبار في منهج دراسي محدد، ويحتاج هذان البعدان أن يلتقيا مع بعضهما البعض في مخطط واحد، يبين كيف يرتبط كل هدف بجانب محدد من المحتوى بشكل متكامل، يمكن أن يعول عليه في إعداد الاختبار، ومن خلال الجدول يتحدد عدد الأسئلة، التي تعين كل جانب من جوانب المحتوى بناء على الأهمية النسبية لكل موضوع، بالنسبة للموضوعات الأخرى في المنهج المقرر.

٥- كتابة مفردات الاختبار:

بعد تحديد المعلم للغرض العام من الاختبار وللأهداف الاجرائية له، وتحديد المحتوى الذى يوضع فيه الاختبار، وبناء جدول المواصفات،تأتى الخطوة الأخيرة فى بناء الاختبار وهى كتابة مفرداته،كتابة تعتمد أساسا على الدقة العلمية والسلامة اللغوية لكل مفردة من مفرداته، وكذلك مراعاة الإخراج الفنى فى شكل الاختبار،ومن ثم يأتى الاختبار منسجما مع الغرض الذى وضع من أجله شكلا ومضمونا.

ج- أنواع الاختبارات:

هناك أنواع كثيرة من الاختبارات التي يمكن استخدامها لتقدير تحصيل الطلاب في المراحل الدراسية المختلفة وهي:

١ ــ اختبار المقال.

٢ ــ اختبار الصواب أو الخطأ.

٣ ــ اختبار التكميل، أو ملء الفراغ .

٤ ــ اختبار المزاوجة .

٥ ــ اختبار إعادة الترتيب .

٦ ــ الاختيار من متعدد .

وسنتحدث عن كل واحد منها بإيجاز .

أولا ــ اختبار المقال:

تعد أكثر أنواع الاختبارات انتشارا في المدارس، وتتكون من عدد من الأسئلة لا تتجاوز خمسة، أو ستة أسئلة، وفي اختبارات الثانوية العامة تجري مراجعتها بوساطة لجنة من المشرفين التربويين، أو المختصين لمراعاة تمشيها مع المنهج المقرر، ولخلوها من اللبس، أو التداخل، ولضمان عدم صعوبتها، أو سهولتها.

ولعل من أهم مميزاتها : أنها تكشف عن الطالب في هذا الجانب المعرفي عندما يعبر عن ذاته بأسلوبه هو، وعندما تأتي إجاباته متكاملة، ومترابطة .

ولكنها مع ذلك لا تخلو من السلبيات التى من أهمها: أنها لا يمكن أن تقيس تحصيل الطالب في جميع ما درس ، وهي تعتمد في إجاباتها على محفوظ الذاكرة، كما أنها تحتاج وقتا كبيرا في تصحيحها ويعتمد تصحيحها على ذاتية المصحح، بمعنى أن الدرجة التى يحصل عليها الطالب تختلف من مصحح إلى آخر.

ونتيجة لما في هذا النوع من سلبيات، فقد ظهرت صور أخرى من الاختبارات أطلق عليها الاختبارات الموضوعية، نظرا لأنها لا تتأثر بمن يقوم بتصحيحها، مهما اختلف عددهم، وتنوعت هوياتهم، كما أنها تتصف بأن لكل سؤال منها إجابة محددة لا تختلف باختلاف الطلاب، إضافة إلى أنها لا تطلب وقتا طويلا للإجابة عنها، على الرغم من كثرتها، وتغطي معظم ما درس الطلاب من المنهج .

ثانيا ــ اختبار الصواب والخطأ:

عبارة عن جمل، أو عبارات متضمنة معلومات معينة مما درس الطالب في مادة دراسية، ويوضع أمام كل جملة كلمة "صواب، أو خطأ"، وعلى الطالب أن يختار إحدى الكلمتين، حسب كل عبارة أو جملة.

من ميزات هذا النوع من الأسئلة: أنه يتطلب وقتا طويلا للإجابة عنه، وأنه يمكن من خلاله تغطية أكبر قدر ممكن مما درسه الطلاب، وتصحيحه سهل جدا، ولا يتطلب استعمال اللغة، ويستوي في الإجابة عنها الطالب السريع التعبير، والبطيء، والطالب القوي فيها، والضعيف .

ومن عيوبها: أن الطالب الذي لا يعرف الإجابة عن يقين فإنه لا يتردد في التخمين، ثم أنها تدفع الطالب إلى التركيز على حفظ الحقائق، والمعلومات، والأرقام دون أن تنمي فيه القدرة على الاستنتاج، والتحليل، والربط، والتعميم، والطلاب الذين يخمنون الإجابة غالبا لا يعرفون سببها ولا تفسيرها .

ثالثا ــ اختبارات التكملة:

يعتبر هذا النوع من الاختبارات السهلة الاستعمال ، والتي اتبعت في التدريس لتقويم تحصيل التلاميذ منذ زمن بعيد .

ويقوم اختبار التكملة على كتابة عبارات يترك فيها جزء ناقص يتطلب من المختبرين تكملته، بما هو مناسب، وقد يعطي الطالب مجموعة من البدائل يختار من بينها الكلمة، أو العبارة الناقصة .

ولو اتبع في مثل هذا النوع من الاختبارات الأسلوب السليم فإنه يفي بالغرض، إذ ينبغي على المعلم أن يغطي من خلاله معظم أجزاء المقرر الذي تمت دراسته، كما ويجب أن يراعي الدقة في الألفاظ، وحسن التعبير، بحيث يفهم الطالب المقصود تماما دون لبس، أو غموض ومن إيجابيات هذا النوع: أنه يغطي جزءا كبيرا من المقرر الدراسي، كما يمكن أن يقيس قدرة الطالب على الحفظ، والتذكر، ويمكنه من الربط، والاستنتاج. ومن سلبياته: أنه يمكن أن يشتمل على شيء من التخمين، كما أن الإجابات يمكن أن تتعدد.

رابعا ــ اختبار المزاوجة:

يعتبر هذا النوع من أكثر الاختبارات الموضوعية أهمية وفائدة، نظرا لأن الموضوعية فيه متوفرة بدرجة كبيرة، والسبب في ذلك أن التخمين فيه أقل بكثير مما هو في اختبار "الصواب والخطأ" مما يزيد من عامل الثبات لهذا الاختبار.

ويتكون هذا الاختبار عادة من قائمتين متقابلتين، تشمل الأولى على عدد من الأسئلة، أو العبارات التي يجيب عليها الطالب أو تكملها القائمة الثانية، ولكن وضع الكلمات أو الجمل، أو الأرقام يتطلب من الممتحن إعمال الفكر، بحيث يختار من القائمة الثانية ما يتناسب مع ما في القائمة الأولى من معلومات حسب الترتيب المطلوب .

ومن أهم إيجابيات اختبار المزاوجة: أنه يفيد الطلاب كثيرا في جعلهم يتذكرون الحوادث، والتواريخ، والأبطال، والمعارك، كما أنه يفيد في اكتساب جزء كبير من الثقافة العامة عندما يتذكر الطالب على سبيل المثال الكتب ومؤلفيها، والمخترعات العلمية، وعلماءها، والدول، والممالك، ومؤسسيها، والنظريات العلمية، وواضعيها، أو من فكروا فيها.

ويفترض في هذا الاختبار أن تكون القائمة الثانية أكثر عددا من القائمة الأولى، والسبب في ذلك أنه لو تساوت القائمتان، وكان لكل منها ستة أسئلة فرضا ، فالطالب عندما يجيب على خمسة أسئلة تصبح إجابته على السؤال السادس حتمية دون بذل أي جهد، لذلك يستحسن أن تزيد القائمة الثانية عن الأولى بمفردة أو أثنتين (بعبارة أو عبارتين).

ويراعي في هذا النوع عند وضعه وضوح العبارة ، وجعل الأسئلة مقصورة على فرع واحد من فروع المعرفة داخل المادة الدراسية الواحدة، وألا تكون الأسئلة من النوع الذي يحتمل أكثر من إجابة واحدة، كما يراعى قصر السؤال أيضا .

خامسا اختبار إعادة الترتيب:

في هذا النوع من الاختبارات يكتب المدرس كلمات، أو جملا، أو عبارات، أو أرقاما، أو أحداثا، أو وقائع بدون ترتيب، يطلب خلالها من الطالب إعادة ترتيبها حسب طلب المدرس، فقد يطلب منه أن يكون ترتيب الأحداث تصاعديًا، أي من القديم إلى الحديث، وقد يكون العكس، ثم يعيد كتابتها مرتبة .

هذا النوع من الأسئلة يفيد الطالب في الفهم المتتابع للأحداث، كما يفيده في سرعة البديهة، خاصة عند التعامل مع الأرقام الكبيرة لاسيما وأن الوقت الذي يتاح لمثل هذه الاختبارات الموضوعية في الغالب يكون محدودا جدا، بينما يكون عدد الأسئلة كبيرا.

سادسا ـــ أسئلة الاختيار من متعدد:

يعد هذا النوع من الأسئلة أفضل أنواع الأسئلة الموضوعية، وأكثرها مرونة، إذ يمكن استخدامها لقياس أي من الأهداف السلوكية التي يمكن تقويمها بالاختبارات المقالية، ماعدا الأهداف التي تتطلب مهارة في التعبير الكتابي .

ويتألف سؤال الاختيار من متعدد من جزأين: الجذر أو المقدمة أو المتن الذي يطرح المطلوب من السؤال، ثم قائمة الإجابات، أو البدائل الممكنة للإجابة، والقاعدة العامة أن يكون هناك بديل واحد صحيح، أو يعد أفضل الإجابات، والبدائل الأخرى خطأ.

ويستحسن في مثل هذا النوع من الأسئلة أن يكون المعلم قد درب طلابه عليها في الفصل، وأن تغطي كل ما درسه الطلاب، كما يراعى في المعلم تمكنه من اللغة العربية، حتى يتمكن من صياغة جذر السؤال أو مقدمته أو متنه بطرقة سليمة لا تربك الطالب، ولا توحي له بالإجابة .

وهناك مجموعة من معايير للحكم على الأسئلة الموضوعية، يصنفها **حسن شحاته (١٩٩٨)** إلى ثلاث مجموعات من المعايير: الأولي للسؤال بصفة عامة، والثانية خاصة برأس السؤال، والثالثة لبدائل الإجابة .

- ***السؤال بصفة عامة :***
  - ارتباط السؤال بالمقرر .
  - ارتباط السؤال بالمستويات المعرفية .
  - مناسبة طريقة قياس السؤال للعملية المعرفية .
- ***رأس السؤال :***
  - وضوح الصياغة اللغوية.
  - الدقة العلمية للصياغة .
  - شمول رأس السؤال على المعلومات المهمة .
  - خلو رأس السؤال من الإيحاء بالإجابة الصحيحة .
  - أتباع القواعد اللغوية .
- ***بدائل الإجابة:***
  - مناسبة البدائل للسؤال .
  - تكافؤ طول البدائل.
  - وضوح البدائل عن بعضها البعض .
  - استقلال البدائل من الإيحاء بالإجابة الصحيحة .
  - خلو البدائل من أكثر من بديل صحيح .
  - أتباع القواعد اللغوية .

وأخيرا وعلى ضوء ما تمت مناقشته فى هذا الفصل من مفهوم للتقويم، وتوضيحا لأسسه، وإشــارة لأساليبه؛ فإن آليات علمية التقويم فى تعليم الكبار يجب أن تركز على بعض المحــاور الأساســية وهي :

- شمولية عملية التقويم بحيث تشمل تقويم الطالب ذاته، وتقويم المؤسسة التعليمية بكل محتوياتها ومشتملاتها.
- أن لا تقتصر علميات تقويم الطالب على الجوانب المعرفية والمهارية فقط، بل يجب أن تتعدى هذه المسألة إلى قياس الجوانب القيمية، والتطبيقية والعملية .
- أن تستخدم مدارس تعليم الكبار أكثر من وسيلة للتقويم، من بينها التقويم الذاتي للطلاب عن طريق الحاسوب وغيره من الأساليب المتقدمة.
- ألا تغفل مدارس تعليم الكبار في ظل استخدامها كل ما هو جديد ومستحدث في أساليب التقويم، الموضوعية والدقة المطلوبين لنجاح عملية التقويم فى أداء دورها ورسالتها (ص ص ٢١-٢٢).

تدريب:

١- اختر نوعا من الاختبارات الموضوعية وصمم اختبارًا مكونًا من عشرة مفردات فى أحد دروس كتاب "أتعلم.. أتنور).
٢- أكتب أمثلة لأسئلة بها عيوب ومدى كيفية الكشف عن هذه العيوب، وكيفية تصحيحها.

أ – أسئلة فى الصواب والخطأ.
ب- أسئلة المزاوجة.
ج- أسئلة الاختيار من متعدد.

الفصل الثامن

تنمية المهارات اللغوية بمنهج تعليم الكبار

الأهداف الإجرائية:

يرجى أن يصبح الطالب بعد دراسة هذا الفصل قادراً على أن:

- يوضح أسس التنمية اللغوية فى برامج تعليم الكبار.
- يشرح أساليب تنمية مهارات الاستماع فى برامج تعليم الكبار.
- يوضح أساليب تنمية مهارات التحدث فى برامج تعليم الكبار.
- يتعرف أساليب تنمية مهارات القراءة فى برامج تعليم الكبار.
- يوضح مراحل عملية الكتابة فى برامج تعليم الكبار

يستند تعليم اللغة للكبار إلى حقيقة هامة، وهى أن قدرة الكبار وطاقاتهم علي التعليم أكبر وأعظم من قدرة الصغار، وذلك لما تجمع للكبار من خبرات وفرص نمو علي مر السنين، كما أن الكبير قد أتيح له أن يحصل علي معلومات، وحقائق، ومفاهيم كثيرة، من خلال احتكاكه اليومي بمواقف الحياة التي تواجهه.**(على مدكور،١٩٩٦، ص٢٥٧)**، ولذلك أصبح من أهم شروط محتوي البرنامج اللغوي للكبار أن يكون متصلاً بمواقف الحياة اليومية التي يواجهونها، ويساعدهم علي حل كافة ما يواجهونه من مشكلات فى هذه الحياة.

وعلى ذلك فإن تعليم مهارات اللغة العربية للكبار يحتاج إلى وقفة متأنية، لمعرفة أسس هذا التعليم، وتعرف أهم مهاراتها وكيفية إكسابها المتعلم الكبير، وطرق تدريس هذه المهارات، ويقوم البناء اللغوي عند الإنسان على أساس أربع مهارات؛ وهى: القراءة، والكتابة، والاستماع، والتحدث. ومن ثم فإن الغاية النهائية لتعلم اللغة العربية للكبار هى أن يستخدم الدارس المهارات اللغوية الأساسية وهي الاستماع ، والتحدث والقراءة والكتابة بفاعلية فى مناشط حياته اليومية .

وسيكون حديثنا عن الاستماع، ثم التحدث، ثم القراءة، ثم الكتابة، وذلك حسب التسلسل الذي يسير عليه تعلم اللغة وذلك بعد تناول أهم الأسس التربوية والاجتماعية والنفسية للبرامج اللغوية فى ميدان تعليم الكبار.

الأسس التي ينبغي أن يقوم عليها برنامج تعليم اللغة العربية للكبار:

هناك مجموعة من الأسس التى يجب مراعاتها عند تصميم أى برنامج يهدف إلى تنمية المهارات اللغوية للكبار، ولعل أهم هذه الأسس كما يرى **مدكور(١٩٩٦)** ما يأتى:

- التعرف علي الفلسفة السائدة للمجتمع الذي يعيش فيه الكبار المستهدفون بالتعليم، وعلي ثقافته السائدة.
- التكامل بين محتوي البرنامج ومهارات الاتصال التحدث والاستماع والكتابة والقراءة.
- إعداد قائمة ضبط، يتم فيها رصد كل درس والمفاهيم والعموميات الرئيسية فيه ، والمهارات التى يخدمها ، والوسائل والأنشطة التعليمية اللازمة له ، وعدد كلماته.
- إعداد قوائم للمفردات المستخدمة في الدروس المختلفة. وهذا يساعد علي ضبط العدد الإجمالي للكلمات القديمة ، وقياس التكرار بين المفردات وذلك حتى تحظي كل مفردة بالاهتمام المناسب لها من التكرار ، ومن تعلم الدارسين لها .
- تدرج المواد الدراسية في البرنامج من ناحية الطول والصعوبة، مما يضمن عدم إحساس الدارس بالانتقال الفجائي، ومما يحقق له الإحساس بالتقدم اللازم له.
- الاستعانة بالصور في عرض الدروس في البرنامج .
- الاهتمام بالتدريبات ودروس المراجعة .
- إعداد مرشد للمعلم، يوضح له أهداف البرنامج العامة، والأهداف الخاصة بكل وحدة أو درس، ويشرح له طريقة السير في الدرس. (ص ص ٢٥٨-٢٦٠)

أولاً: الاستماع:

الاستماع كما عرفه (**رشدى طعيمه ومحمد مناع، ٢٠٠١**) هو "عملية إنسانية مقصودة، تستهدف اكتساب المعرفة، فى مناخ يقوم على التركيز ويخلو من التشتت"، فالاستماع هو فهم الكلام، أو الانتباه الى شئ مسموع، ويرى على مدكور أن الفرق بين الإنصات والاستماع هو فرق فى الدرجة، فالاستماع قد يكون متقطعا كالاستماع لخطيب يتابعه المستمع بعض الوقت، ثم ينصرف عنه بذهنه، ثم يعاود الاستماع......وهكذا، ولكن الإنصات هو استماع مستمر غير متقطع، فهو تركيز الانتباه على ما يسمعه الانسان من أجل تحقيق هدف معين، ويقول الحق: "وإذا قُرئ القرآن فاستمعوا له وأنصتوا لعلكم تُرحمون". وأما السماع فهو عملية فسيولوجية يتوقف حدوثها على سلامة الأذن، ولا تحتاج إلى إعمال الذهن أو الانتباه لمصدر الصوت.(ص ٩٠)

والاستماع هو أول فنون اللغة، فالطفل أو الكبير قبل أن ينطق الكلام يستمع اليه، ويفهم مدلول بعض الكلمات قبل أن يتمكن من نطقها، فالاستماع إدراك وفهم وتحليل وتفسير وتطبيق ونقد وتقويم ، كما أنه واحد من أهم سُبل الإنسان لزيادة ثقافته،فالشخص -كما يذكر **حسن شحاته** (**١٩٩٨**) - يستطيع أن يستمع ثلاثة أضعاف ما يقرأ" ، كما أن الاستماع يشكل فى هذا المناخ

جزءا حيويا فى تحصيل الطلاب فى ظل تسيد العمل الشفهى على معظم الوقت داخل الحجـــرات الدراسية.(ص٧٦)

(أ) أهداف تدريس الاستماع:

١ ــ تنمية قدرة التلاميذ على متابعة الحديث .

٢ ــ تمييز التلاميذ بين الأصوات المختلفة .

٣ ــ تمييز التلاميذ بين الأفكار الرئيسة ، والثانوية .

٤ ــ تنمية قدرة التلاميذ على التحصيل المعرفي .

٥ ــ الربط بين الحديث ، وطريقة عرضه .

٦ ــ تنمية قدرة التلاميذ على تخيل المواقف التي تمر بهم .

٧ ــ استخلاص التلاميذ النتائج مما يستمعون إليه .

٨ ــ استخدام التلاميذ سياق الحديث لفهم معاني المفردات الجديدة عليهم .

٩ ــ تنمية بعض الاتجاهات السلوكية السليمة، كاحترام المتحدث، وإبداء الاهتمام بحديثه، والتفاعل معه .

(ب) مهارات الاستماع:

يذكر **مسعد محمد زياد (٢٠٠٥)** أن التربويين قد قسموا مهارات الاستماع إلى أربعة أقسام رئيسة هي:

أولا : مهارات الفهم ودقته ، وتتكون من العناصر الآتية :

١ ــ الاستعداد للاستماع بفهم .

٢ ــ القدرة على حصر الذهن، وتركيزه فيما يستمع إليه.

٣ ــ إدراك الفكرة العامة التي يدور حولها الحديث .

٤ ــ إدراك الأفكار الأساس للحديث .

٥ ــ استخدام إشارات السياق الصوتية للفهم .

٦ ــ إدراك الأفكار الجزئية المكونة لكل فكرة رئيسة .

٧ ــ القدرة على متابعة تعليمات شفوية، وفهم المقصود منها .

ثانيا: مهارات الاستيعاب، وتتكون من العناصر التالية:

١ ــ القدرة على تلخيص المسموع .

٢ ــ التمييز بين الحقيقة، والخيال مما يقال.

٣ ــ القدرة على إدراك العلاقات بين الأفكار المعروضة .

٤ ــ القدرة على تصنيف الأفكار التي تعرض لها المتحدث.

ثالثا : مهارات التذكر، وعناصرها كالتالي :

١ ــ القدرة على تعرف الجديد في المسموع .

٢ ــ ربط الجديد المكتسب بالخبرات السابقة .

٣ ــ إدراك العلاقة بين المسموع من الأفكار، والخبرات السابقة .

٤ ــ القدرة على اختيار الأفكار الصحيحة؛ للاحتفاظ بها في الذاكرة .

رابعا: مهارة التذوق والنقد، وتتصل بها العناصر الآتية:

١ ــ حسن الاستماع والتفاعل مع المتحدث .

٢ ــ القدرة على مشاركة المتحدث عاطفيا.

٣ ــ القدرة على تمييز مواطن القوة، والضعف في الحديث .

٤ ــ الحكم على الحديث في ضوء الخبرات السابقة، وقبوله أو رفضه .

٥ ــ إدراك مدى أهمية الأفكار التي تضمنها الحديث، ومدى صلاحيتها للتطبيق .

٦ ــ القدرة على التنبؤ بما سينتهي إليه الحديث

(ج) شروط الاستماع الجيد :

لصعوبة مهارة الاستماع، واعتمادها على عدد من أجهزة الاستقبال، لا يمكن تحققها إلا بتوفر عدة شروط، أهمها:

١ ــ الجلوس في مكان بعيد عن الضوضاء .

٢ ــ النظر باهتمام إلى المتحدث ، وإبداء الرغبة في مشاركته .

٣ ــ التكيف ذهنيا مع سرعة المتحدث.

٤ ــ الدقة السمعية التي بدونا تتعطل جميع مهارات الاستماع.

٥ ــ القدرة على التفسير، والتمثيل اللذين عن طريقهما يفهم المستمع ما يقال.

٦ ــ القدرة على التمييز بين الأصوات المتعددة، والإيماءات المختلفة.

٧ ــ القدرة على التمييز بين الأفكار الرئيسة، والأفكار الثانوية في الحديث .

٨ ــ القدرة على الاحتفاظ بالأفكار الرئيسة حية في الذهن .

(د) توجيهات عامة فى تدريس الاستماع:

هناك مجموعة من النصائح التى يجب أن يضعها معلم اللغة العربية فى برامج تعليم الكبار نصب عينيه قبل تدريس الاستماع، أى فى مرحلة التخطيط، وأثناء تدريس الاستماع، أى فى مرحلة

التنفيذ وبعد عملية تدريس الاستماع أى فى مرحلة التقويم.وتأتى أهمية هذه التوجيهات فـــى كونهـــا نبراسا قد يستفيد منه المعلم فى تدريسه، دون إغفال الرصيد الخبرى القويم للمعلم.

وفيما يلى مجموعة من أهم هذه التوجيهات التى يراها كل من **رشـــدى طعيمـــة، ومحمـــد منـــاع (٢٠٠١)** مفيدة وضرورية فى تدريس الاستماع:

١. أن يكون المعلم قدوة للدارسين فى حسن الاستماع، فلا يقاطع دارسا يتحدث، ولا يـــسخر من طريقه حديثه.
٢. التخطيط الجيد لحصة الاستماع لتحقيق الأهداف المنشودة منها.
٣. التهيئة، وذلك بأن يعزل المعلم مصادر التشتت، أو يجلس طلابه فـــى مكـــان مغلـــق، أو يستخدم الأجهزة المختلفة فى تعليمهم الاستماع كالمذياع والتلفاز....
٤. تعدد خطوط الاتصال: ينبغى ألا يقتصر الاستماع على خط واحد من خطوط الاتـــصال، كأن يكون بين المعلم والدارسين فقط، وإنما يجب أن يتعدى هذا الى دارس ودارس آخر.
٥. اختيار النصوص والمواقف اللغوية التى تجعل خبرة الاســتماع عنــد الطـــلاب ممتعـــة، ويطلبون تكرارها.
٦. وضوح النطق: ينبغى للمعلم أن يتأكد من دقة نطق الأصوات التى يسمعها طلابه، حتـــى تصل الى أذانهم مفهومة صحيحة، فلا تحدث له مشكلة عند اتصاله بالعالم الخارجى.
٧. تنمية القدرة على الانتباه: وذلك –مثلا– عن طريق تكليفهم بالإنصات إلـــى نـــص يملـــى عليهم، ويستخرجون منه إجابات عن أسئلة محددة سلفاً.(ص ص ٩١-٩٢)

(هـ) أسس تدريس الاستماع:

يقوم تدريس الاستماع على مجموعة من الأسس النفسية والتربوية التى تثرى عملية تدريس وتنمية مهارت الاستماع ،ومن ثم بات ضرورياً على معلم الكبار الإلمام بها من ناحية، وتخطيط دروسه وتنفيذها وتقويمها عليها من ناحية أخرى، وفيما يلى أهم هذه الأسس لتدريس الاستماع (**حسن شحاته ١٩٩٣**)، (**محمد صلاح مجاور ١٩٨٣**):

أولاً: الانتباه :من المطالب الرئيسة لسمع الرسالة وتفسيرها، وتحديد السلوك المترتب عليها .

ثانياً: التخلص من المشتتات الشعورية واللاشعورية، كالبعد عن مصادر الضوضاء، والاستماع للمتحدث بدلا من الرسالة، والمستمع الكفء هو من يقدر أهمية الاستماع الفعال، ويعلم أنها تنقص كلما كان المستمع يعانى من متاعب جسدية أو نفسية .

ثالثاً: التدريس الفعال الذي يزيد من وعى الدارسين بأساليب توجيه الانتباه، وتجنب عوامل التشتت الذهني.

رابعاً : استرجاع الخبرات السابقة له أكبر الأثر في فهم الموضوع وتفسيره .

خامساً: تكوين مهارة الاستماع النقدي بالتدريب على اكتشاف المتناقضات، وأساليب الدعاية، وأهداف المتحدث.

سادساً: التدريب الجيد على فهم معاني الكلمات من السياق، حيث يتعذر علـــى المـــرء اســـتعمال القاموس أثناء الاستماع.

وأخيراً، وقبل الانتهاء من الحديث عن مهارة الاستماع، نرى أنه من المفيد أن نعرض عددًا مـــن الأساليب التى قد تفيد معلم الكبار فى تدريب الدراسين على الاستماع، ونورد فيما يلى مجموعـــة من تلك الأساليب اللغوية التى يؤكد **حسن شحاته (١٩٩٨)** على جدواها فى تـــدريب المتعلمـــين على مهارات الاستماع الجيد:

١ – **التمييز باستخدام التنغيم**:يشكل تدريب الأذن جانبا جوهريا من تدريس النطق، فاذا لم يـــستطع المتعلمون استماع تفاصيل الصوت، سوف يكون من المستبعد عليهم محاكاته وفهمه.

٢ – **الأسئلة السريعة**:والتى تساعد على الفهم والاستجابة السريعة، وتكون الأسئلة حول ما يلاقونه من مواقف فى حياتهم اليومية، كطلب معلومات داخل متجر أو فى المطاعم ومـــا اليهـــا، أســـأل تلاميذك من وقت الى آخر أسئلة بسيطة باللغة العربية السليمة بأسرع ما يمكنك، مثل: من أنـــت؟ ما أسمك؟ كم الساعة؟ ما عاصمة مصر؟ ما مجموع ٣+٢ ؟ ..والهدف هو تدريبهم على التركيز.

٣– **قطع الفهم**: وفيها تتغير قطعة مناسبة واسمها للتلاميذ مرة أو مرات، ثم أسأل أسئلة عامة، قدم المفردات الجديدة التى تتصل بالموقف، أسأل أسئلة أكثر تحديدًا، وضح ما قد يشكل على الطـــلاب من تراكيب وعبارات ومفردات وهجاء، أعط إملاء لجزء من القطعة، أو لمجموعة من الأجـــزاء المختلفة، كلف التلاميذ فى النهاية – التلخيص أو الاجابة عن الأسئلة أو كتابـــة موضـــوع إنـــشاء توحى به القطعة.

٤ – **الإذاعـــات**:من عناصر تعلم اللغة اكتساب القدرة على الاستماع للإذاعات بالراديو، وكـــذلك المناقشات الثقافية، أو الاقتصادية، أو الأدبية....الخ (ص ص٨٥-٨٩)

ثانياً: التحدث:

إن اللغة وسيلة للتفكير والتعبير والاتصال. فنحن نفكر باللغة ونعمل بها ، وعلى ذلك فاللغة هى أداة الفكر من ناحية، وترجمة له من ناحية أخرى، فمن خلال اللغة ينقل الإنسان أفكاره وأحاسيسه

ومشاعره إلى الآخرين. إن الكلمة المنطوقة التى يعبر بها الإنسان عن فكرة تجول فى ذهنه، أو إحساس وميل يخالط فؤاده ،أو بمعنى آخر هى الوسيلة الوحيدة لرؤية هذا الإنسان، ومن هنا يمكننا أن نفهم مقولة أرسطو لأحد جالسيه الذى آثر إلا الصمت: "يا فلان كلمنى حتى أراك"!!

إن هدف تعليم اللغة فى برامج محو الأمية كما يراه **(على مدكور، ١٩٩٦)** هو مساعدة الدارس علي الاتصال اللغوي الواضح السليم ، سواء كان هذا الاتصال شفويا أو كتابيا . أي أن تعلم اللغة لابد أن يسهم في مساعدة الكبير على أن يعيش بطريقة أفضل وأن يعمل بطريقة أتقن وأسرع، وأن يفهم المجتمع والحياة حوله بطريقة أكثر شمولية وأكبر عمقاً. (ص٢٥٧)

والتحدث من أهم ألوان النشاط اللغوي للكبار؛ فالكبار يتكلمون أكثر مما يكتبون في حياتهم؛ لحاجتهم الملحة فى الاتصال والتواصل مع غيرهم والتعبير عن حاجاتهم من جهة، ولافتقارهم مهارة الكتابة من جهة أخرى. ومن هنا يمكن اعتبار الكلام هو الشكل الرئيسى للاتصال اللغوي بالنسبة للإنسان بصفة عامة ، وللكبار الأميين بصفة خاصة.

ويؤكد **على مدكور(١٩٩٦)** على ضرورة اعتبار التحدث والمناقشة والحوار جزءا رئيسيا في برامج محو الأمية وتعليم الكبار، وذلك عن طريق تدريبهم على مبادئ المجادلة والمناقشة وقص القصص، وإلقاء التوجيهات وإعطاء من خلال فرص حقيقية تثير دوافع الكبار إلي الكلام أو التحدث .

إن تمكن الدارسين الكبار فى برامج محو الأمية من مهارات التحدث هو الحصيلة النهائية من تعليم اللغة، وذلك لاعتبار الكلام هو أداة الإنسان فى الاتصال بغيره للتعبير عما لديه من أفكار ومشاعر بوضوح ودقة ،ولكونه أكثر الأنشطة اللغوية انتشارا بعد الاستماع، فمن خلاله تظهر ثقافة الإنسان ونضجه العقلى والفكرى وقدراته المختلفة. وهذا سوف يقودنا الى بيان مفهوم التحدث ومهاراته، وصفات المتحدث الجيد، وأهم التوجيهات التربوية فى تدريس مهارات التحدث، وأخيرا دور معلم الكبار فى تدريس مهارة التحدث.

(أ) مفهوم التحدث:

التحدث هو: الكلام المنطوق الذى يعبر به المتكلم عما فى نفسه من أفكار ومشاعر وآراء، وما يريد أن ينقله إلى غيره بشرط أن يكون هذا الكلام بلغة عربية صحيحة مع الطلاقة والانسياب. فالحديث كما يعرفه **رشدى طعيمة ومحمد مناع (٢٠٠١)**: هو فن نقل الاعتقادات والعواطف والاتجاهات والمعانى والأفكار والأحداث من المتحدث الى الآخرين".(ص ١٠١)

ويعتقد الكثيرون أن عملية التحدث عملية آلية بسيطة، وأنها فى أعقد مظاهرها ليست إلا مجرد حركات بسيطة تحدث بصورة مفاجئة .لكن الحقيقة التى تؤكد عليها كافة الدراسات اللغوية ترى أنها كما يرى على مدكور (١٩٩٦) عملية عميقة ومعقدة بالرغم من مظهرها الفجائي، وتقتضى التدريب على مهارات متعددة هى على الترتيب:

١. استثارة.
٢. تفكير.
٣. صياغة.
٤. نطق .

وتأسيسا على ذلك؛ فلابد من تدريب الدارس على ألا يتحدث إلا بعد أن يستثار ويكون هناك دافع للحديث، سواء كان مثيرًا داخليا أم كان خارجيا. ولابد أن يفكر قبل أن يتحدث، فيجمع أفكاره، ويرتبها بصورة منطقية ومقنعة، حتى لا ينصرف الناس عنه. ولابد من أن ينتقى ألفاظه وتعبيراته بحيث تكون مناسبة للمعاني ونوعية المتحدث إليهم. ثم يأتي بعد ذلك النطق السليم الواضح، وهو المظهر الخارجى لعملية التحدث العميقة المعقدة، وعن طريق الحديث يتم الحكم على الشخص المتحدث.

وهذا يعنى أن برامج تعليم اللغة العربية للأميين الكبار لابد أن تعنى بتدريبهم علي التخطيط لعملية التحدث والمناقشة كأن يحدد المتحدث نوعية المستمع الذى يتفاعل معه، وأن يحدد أهداف حديثه، وأن يحدد أفكاره التى يريد نقلها للآخرين ويرتبها بصورة منطقية، وأخيرا يأتى اختيار الأسلوب الأمثل للحديث.

(ب) قدرات التحدث ومهاراته:

تنطلق البرامج اللغوية الجيدة لتعليم مهارات التحدث للأميين الكبـــار مـــن القـــدرات والمهـــارات اللازمة لفن التحدث، وأكدت العديد من الدراسات على مجموعة من القدرات وامهارات اللازمـــة لفن التحدث أهما ما يلى: **(رشدى طعيمه، محمد مناع، ٢٠٠١) و(فتحى يونس، ١٩٩٩)**

١. الثقة بالنفس والرغبة الشديدة فى الإسهام بأفكار ذات قيمة.
٢. القدة على اختيار الأفكار وتنظيمها تنظيما جيدا.
٣. القدرة على استخدام الكلمات التى تعبر عن الأفكار تعبيرا واضحا دقيقاً
٤. القدرة على استخدام الصوت المعبر والنطق المتميز بحيث يمكن أن يسمع الكلام ويفهم بسهولة.
٥. القدرة على استخدام الوقفة المناسبة والحركات الجسمية المعبرة والوسائل المساعدة.
٦. القدرة على تكييف الكلام وتنظيمه بحيث يلاءم المواقف الكلامية الإبداعية والوظيفية.

٧. القدرة على توصيل الفكرة والحالة الانفعالية فى القراءة الجهرية وفى الغناء الكورالى وفى الأنشطة المسرحية.
٨. القدرة على مجاملة الغير أثناء الحديث، واستخدام التعبيرات المناسبة لذلك.
٩. القدرة على التمييز بين الأماكن والأوقات التى ينبغى الكلام فيها، والتى لا ينبغى فيها الكلام.
١٠. القدرة على التدليل والاستشهاد على ما يقال. "(ص ص ١٣٣-١٤٠) (ص ١٠١)

(ج) توجيهات عامة فى تدريس التحدث:

من التوجيهات العامة التى قد تساعد المعلم على تنمية مهارة التحدث: **(رشدى طعيمة،ومحمد مناع، ٢٠٠١)**

١- اتاحة الفرصة للمتعلم لممارسة للتحدث.
٢- أن يعبر المتعلم عن خبرة مر بها.
٣- تدريب المتعلمين على الانتباه الجيد والوعى بالتحدث المقول.
٤- يجب على المعلم ألا يكثر من تصحيح أخطاء طلابه أثناء التحدث، وأن يقلل من معارضتهم ومقاطعتهم تجنبا للحرج والإحباط، طالما أن الخطأ لم يؤثر فى توصيل الرسالة او لم يؤثر فى المعنى.
٥- مستوى توقعات المعلمين: ينبغى أن يكون معلم الكبار واقعيا فى توقعاته مدركا مستوى الدارسين العمرى والعقلى حتى لا يعرقل تنمية مهارات التحدث عندهم.
٦- قيمة الموضوع: ينبغى أن يكون اختيار المعلم للموضوعات التى يتحدث فيها التلاميذ ذا قيمة، وأن يكون واضحا ومحددا، حيث تزداد دافعية االكبار للتعلم كلما كان ما يتعلمون ذا معنى عندهم وذا قيمة فى حياتهم. (ص ١٠٧)

وبناء على ذلك، فإننا لكى ننمى هذه المهارة عند طلابنا يجب على المعلم أن يقوم بدوره المنوط به، ليصل بالمتحدث الى الحالة التى يمكن أن يوصف عندها بالمتحدث الجيد.

(د) دور معلم الكبار فى تدريس مهارات التحدث: (رشدى طعيمة، ومحمد مناع، ٢٠٠١)

١- على المعلم أن يهيئ الجو المناسب للمتعلم، وأن يخلق البيئة المناسبة لدفع نمو الدارس فى فن التحدث، فإذا ما أدرك الدارس أن ما يبديه من آراء ستعامل باحترام، وأطمأن الى أن استجابات الآخرين لكلامه استجابات مريحة، فإنه سوف يتعلم التحدث.
٢- على المعلم أن يعطى متعلميه الثقة فى قدراتهم على أن يقولوا ما يفكرون فيه ويشعروا أن من حقهم أن يكون لهم رأيهم الذى يدافعون عنه.

٣- على المعلم أن يبدأ بمحتوى مناسب لميول تلاميذه وقدراتهم.

٤- على المعلم أن يساعد تلاميذه على التحدث بوضوح وطلاقة، وبطريقة محببة وممتعة، وتمكينهم من القيام بالحديث المناسب فى المواقف الاجتماعية المختلفة.......الخ. (ص ١٠٤)

ثالثاً: القراءة:

(أ) أهمية القراءة:

تتبوأ القراءة مكانة متميزة بين فروع اللغة العربية؛ فهى عماد الزاد الفكري واللغوي للمتعلم، وهي المورد الذي ينهل منه الإنسان ثروته اللغوية، ومصدر الثقافة والعلوم والمعارف، وما تزال القراءة أهم الوسائل التي تنقل إلينا ثمرات العقل البشرى، وأنقى المشاعر الإنسانية التي عرفها العالم. هذا وقد ورد هذا المصطلح بألفاظه المختلفة في القرآن الكريم سبع عشرة مرة مما يبرهن على عناية الإسلام به وتكريمه له. ومن حق هذه الكلمة علينا ولذا ليس غريبا أن نجد أن كلمة "اقرأ" في حد ذاتها كلمة الاتصال بين جبريل عليه السلام، وبين محمد ﷺ، حيث قال تعالى{اقرأ باسم ربك الذي خلق. خلق الإنسان من علق. اقرأ وربك الأكرم. الذي علم بالقلم. علم الإنسان ما لم يعلم}.(العلق، ١-٥). لذا لابد أن نكرمها ونعتني بها ونعيشها واقعا في حياتنا؛ لأنها سبيلنا إلى التحضر والرقى والرفعة لكونها الوسيلة الوحيدة التي تستطيع أن تنقل خطانا ثابتة إلى المستقبل المضيء .

وتعد القراءة **(مصطفى إسماعيل، على حسن، ٢٠٠٥)** إحدى الوسائل الرئيسة في اكتساب الخبرات والمهارات على اختلاف مستوياتها، وهي وسيلة من وسائل حل المشكلات، كما أنها تفتح أمام الإنسان أبواب الثقافة. و تحقق القراءة المتعة والتسلية، وتساعد في حل المشكلات، وتسهم في التوافق الشخصي والاجتماعي، وتسهم القراءة في تكوين شخصية الفرد من الناحية العقلية والاجتماعية والانفعالية.(ص٧)

والقراءة أساس التعلم، وهي أهم مهارة يتم تعليمها في برامج تعليم مهارات اللغة للكبار، والنجاح في القراءة أساس النجاح في الدراسة؛حيث يتوقف تقدم المتعلم أو إخفاقه في كثير من المواد الدراسية على مدى تعلم القراءة، ومدى إجادته لها.

علاوة على ذلك ، نكشف فيما يلى عن جوانب أساسية تعكس لنا أهمية القراءة لكل من الفرد والمجتمع على السواء، **فالقراءة مهمة للفرد للاعتبارات الآتية:**:

١- القراءة هى الوسيلة التى بها يرتبط فكر الإنسان بالإنسان والنافذة التى منها يطل على الفكر الإنسانى وهى الأداة الأقوى فى التعرف على الثقافات المعاصرة والغابرة والارتباط بها.

٢- ان القراءة لها تأثيرها البناء فى تكوين شخصية الانسان، فالقراءة تكون فيه تفكيره، وتخلق لديه اتجاهات أو تعدلها، وتوجد عنده الميول أو تقضى عليها.

٣- ان القراءة قد تنقل الإنسان من مركز اجتماعى معين إلى مركز اجتماعى أحسن، وقد يحتل بها مكانة اجتماعية لا يحتلها غيره.

٤- ان القراءة تمكن الانسان من رؤية الآخرين ومن رؤية نفسه فيما يقرأ، فيشعر بالأمن والأمان ويكون انسانا سوى السلوك سوى التفكير.

والقراءة مهمة للمجتمع للاعتبارات الآتية: (محمد صلاح مجاور، ١٩٨٣)

١- القراءة أساس التبادل والتلاقح الثقافى بين المجتمعات المختلفة.

٢- ان القراءة تربط المجتمع بتراث أمته، وهذا التراث يشكل فى كل أمه، قاعدة البناء الحضارى له، وهذا التراث ما كان يمكن أن ينتقل من جيل الى جيل عبر القرون والأجيال من غير القراءة.

٣- ان التغير الاجتماعى فى أية صورة من صورة تعتبر القراءة أهم وسائله.

٤- ان قيم المجتمع ومثله تكتسب فى بعض جوانبها عن طريق القراءة ويمكن أن تعدل بعمليات القراءة أيضا.

٥- إن الانتاج الصناعى والتحول الزراعى وما يصدر مع ذلك من نشرات وتعليمات وتوجيهات، جعلت القراءة مهمة اجتماعية للعامل والزارع بل وللمستهلك ايضا.(ص ص ٣٤٦-٣٤٩)

(ب) مفهوم القراءة:

معنى قرأ فى اللغة العربية: تقول (قرأ) الكتاب ــ قراءة، وقرأنا، تتبع كلماته نظرا، ونطق بها، وتتبع كلماته ولم ينطق بها، وسميت حديثا بالقراءة الصامتة (**المعجم الوسيط: ٧٢٩**) والتعريف اللغوي يشمل القراءة الجهرية والقراءة الصامتة.

كان يقصد بالقراءة قديما " التعرف على الحروف والكلمات والنطق بها" وهذا التعريف لا يتعدى الإدراك البصري للرموز المكتوبة، والتعرف عليها، والنطق بها، أما الفهم لمعنى الرموز المكتوبة فلم يكن يوجه له أي اهتمام فى أول الأمر.

غير أن هذا المفهوم الضيق للقراءة ما لبث أن تغير وتطور نتيجة للأبحاث التي قام بها ثورنديك وغيره من المربين وعلماء النفس حول الأخطاء فى قراءة المتعلمين للفقرات، ولم تعد القراءة عملية آلية يكتفى فيها بنطق الرمز دون فهم لها، بل أصبحت القراءة عملية عقلية معقدة.

وبهذا أصبح التعريف الكامل للقراءة كما ذكره **(رشدى طعيمة،ومحمد مناع، ٢٠٠١)**: هو عملية عقلية انفعالية دافعية تشمل تفسير الرموز والرسوم التى يتلقاها القارئ عن طريق عينيه، وفهم

المعانى، والربط بين الخبرة السابقة وهذه المعانى، والاستنتاج والنقد والحكم والتذوق وحل المشكلات".(ص ١٠٥)

وعلى ذلك يتضح لنا أن القراءة عملية مركبة تتألف من عمليات متشابكة يقوم بها القارئ وتـــشمل نطق الرموز وفهمها، وتحليل ما هو مكتوب ونقده، والتفاعل معه وصولا إلى المعنى الذى قـــصده الكاتب، واستخلاصه أو إعادة تنظيمه، والإفادة منه فى حل المشكلات، والانتفاع به فى المواقـــف الحيوية، والمتعة النفسية بالمقروء.

ويرى **فتحى يونس (١٩٩٩)** أن هذه الطبيعة المعقدة والمركبة للقراءة يجعلها تتضمن جوانب كثيرة أو مهارات من أهمها:

١. جانب التعرف، أو مهارات التعرف.
٢. جانب الفهم، أو مهارات الفهم.
٣. جانب التذوق والتقويم، أو مهاراتهما.(ص ٢٢٠)

وبناء عليه فإن معلم القراءة الناجح فى برامج محو الأمية يقوم فى أثناء تعليمه القراءة للدارســـين بـــما يأتى **(مصطفى إسماعيل موسى، وعلى حسن،٢٠٠٥):**

١ ــ تعليم الكبار أسماء الحروف.
٢ ــ تدريب الكبار على نطق الأصوات بدقة.
٣ ــ مساعدة الكبار على فهم القراءة.
٤ ــ مساعدة الكبار على نقد القراءة.
٥ ــ تشجيع الكبار للانتفاع بالمقروء فى حل المشكلات.
٦ – تشجيع الكبار للإفادة من المقروء فى، زيادة المعرفة، والبحث عنها. (ص١٠)

(ج) أهداف تعليم القراءة للكبار:

يسعى التعليم الفعال للقراءة فى برامج محو الأمية إلى تحقيق جملة من الأهداف لعل أهمها **(على مدكور، ٢٠٠٠):**

١. إكساب المتعلمين الكبار عادات تعرف الكلمات، كتعريف الكلمة من شكلها، وتعرف الكلمة من تحليل بنيتها وفهم مدلولها.
٢. تنمية قدرة المتعلمين الكبار على فهم الكلمة والجملة والنصوص البسيطة.
٣. بناء رصيد مناسب من المفردات التى تساعد على فهم القطع التى قد تمتد إلى عدة فقرات.
٤. تنمية الرغبة والشوق إلى القراءة والاطلاع، والبحث عن المواد القرائية الجديدة .

٥. سلامة النطق فى القراءة الجهرية، ومعرفة الحروف وأصواتها ونطقها، وصحة القراءة .
٦. التدريب على فهم وظيفة علامات الترقيم ومراعاتها فى القراءة .
٧. توسيع خبرات المتعلمين الكبار عن طريق القراءة الواسعة فى المجالات المتعددة .
٨. تكوين عادات القراءة للاستمتاع، أو لقضاء وقت الفراغ أو لحل المشكلات.
٩. الاستمرار فى تنمية قدرات ومهارات القراءة، مثل السرعة فى التعرف والفهم فى القراءتين الصامتة والجهرية بالإضافة إلى دقة النطق فى القراءة الجهرية .
١٠. تنمية القدرة على تحليل وتفسير المادة المقروءة، والحكم عليها وتقويمها، ثم قبولها أو رفضها تبعا لذلك، فيما يعرف بالقراءة الناقدة.
١١. تدريب التلاميذ على استخدام المراجع، والبحث عن المادة القرائية وتدريبهم على ارتياد المكتبات، واحترام الكتب وجهات نظر الآخرين .
١٢. تدريب التلاميذ على مهارات الكشف فى المعاجم اللغوية .(ص ص ١٢٣ ــ١٢٤)

(د) مهارات القراءة:

مهارات القراءة كثيرة ومتنوعة ومتداخلة، وأهم هذه المهارات التى ركز عليها التربويـون هـى: تحديد واستخراج الأفكار والنقاط البارزة، والتفريق بين الأفكـار الرئيـسة والثانويـة، وتـصنيف الأفكار والمعلومات وفهم العلاقات القائمة بين الأفكار، واستخدام الرموز والمختصرات وتـسجيل الأفكار بعبارات موجزة، وتنويع السرعة فى القراءة بما يناسب الغرض منها، وتنظيم المعلومـات المكتسبة من المقروء.وقد أمكن لبعض التربويين تصنيف هذه المهارات فى عدة تصنيفات هى:

١ – مهارت الاستيعاب:

وتشمل القدرة على تفسير الأشكال التوضيحية كالخرائط، الجـداول، القـوائم، الـصور، المخططات، وأية وسائل تنظيمية أخرى، فضلا عن القدرة على تتبع التعليمات السهلة والمعقدة.

٢ – مهارة جمع المعلومات:

ويشمل القدرة على الحصول على معلومات مفصلة عن مصدر قرائى كالكتاب مثلاً لمعرفة (المؤلف، الناشر، الجزء، الطبعة، التاريخ ومكان النشر). فضلا عن تحديد مدى صلاحية المادة (المقدمة، قائمة المحتويات، عناوين الفصول) واستخدام الموسوعات والمواد المكتبية كالفهارس.

٣- مهارات الدراسة: وتقسم الى قسمين: (حسن شحاته، ١٩٩٨)

القسم الأول: هو دراسة المعلومات وتذكرها، ومهاراته هى وضع الخطوط تحت النقاط البارزة، وترديد المعلومة، وطرح أسئلة حول المعلومة.

أما القسم الثانى: فهو القدرة على تنظيم المعلومات، وتشمل مهاراته أخذ الملاحظة، تدوين مصدر المعلومات، كتابة ملخص لفقرة، كتابة ملخص لمعلومات من مصادر متعددة، وكتابة ملخص لفصل طويل.

وقد ركز أحد الباحثين على المهارات اللازمة للقراءة وصنفها فى ثلاثة مجالات رئيسية يضم كل مجال جملة من المهارات الفرعية. **(فتحى يونس، ١٩٩٩)**

المجال الأول: مهارة تفسير المفردات وتضم: استخدام المفاهيم وتحليل التركيب، وتحليل الكلمة الى مقاطع وحروف، واستخدام التوضيحات، واستخدام قرائن السياق.

المجال الثانى: مهارة الفهم وتشمل: معرفة التفاصيل، وتحديد أفكار رئيسة، وترتيب الأفكار وفق تسلسلها المنطقى، وتتبع التعليمات والتوجيهات، وتحديد العلاقات بين الأسباب والنتائج ومهارة الاستدلال والاستنتاج وعمل تعميمات ونتائج، ومعرفة أسلوب الكاتب، وتحديد غرض الكاتب.

المجال الثالث: مهارات القراءة للدراسة وتشمل: جدولة الوقت وتحديد أغراض القراءة، واستعمال فنيات الدراسة واستعمال المواد المكتبية، من فهارس ومراجع ودوريات، واستعمال أجزاء الكتاب، واستعمال الملحوظات الهامشية، واستعمال الخرائط والأشكال، والجداول، وربط مادة القراءة بالغرض منها. .(ص ص٢٣٥-٢٣٩)

(هـ) تعليم القراءة للمبتدئين:

هناك أربع طرق رئيسة لتعليم القراءة للمبتدئين كما يراها **(حسين سليمان قورة، ٢٠٠١)** وهى:

١- طريقة البدء بالحرف.

٢- طريقة البدء بالكلمة مع الاعتماد فى تعلمها على معرفة أسماء حروفها أو أصوات هذه الحروف.

٣- طريقة البدء بالكلمة مع التركيز على صوتيتها.

٤- طريقة البدء بالجملة .(ص ص ١٠٢-١٠٣)

الطرق الشائعة لتعليم القراءة:

١- الطريقة التركيبية (الجزئية):

وعمادها البدء بتعليم الحروف، ثم التدرج إلى الكلمات، ثم إلى الجمل، ففيها يهتم المعلم بتوجيه أنظار الأطفال وأذهانهم أولا إلى الحروف الهجائية وأصوات هذه الحروف، ثم يتدرج بهم إلى

نطق كلمات، تتكون كل منها من حرفين أو أكثر ولهذا سميت "**الطريقة التركيبية**" لأنها تقصد أولا إلى الأجزاء ثم إلى تركيب هذه الأجزاء، لتكوين الكل، وتسمى أيضا "**الطريقة الجزئية**" ويندرج تحت هذه الطريقة طريقتان فرعيتان:

(أ) الطريقة الأبجدية. (ب) الطريقة الصوتية.

٢- الطريقة التحليلية: (الكلية)

تسير هذه الطريقة على عكس الطريقة التركيبية وتسمى الطريقة التحليلية وعمادها البدء بالكلمات، والانتقال منها إلى الحروف، وأساس هذه الطريقة معرفة كثير من الأشياء وأسمائها، فتعرض عليه كلمات مما يسمعه ويستعمله فى حياته، ثم يعلم الكلمات صورة وصوتا، ثم ينتقل تدريجيًا ــ بإرشاد المعلم ــ إلى النظر فى أجزائها، كي يمكنه معرفتها ثانية، ويقدر على تهجيتها عند مطالبته بكتابتها ولهذا سميت " الطريقة التحليلية " لأن المتعلم يتعلم الكلمة مركبة، ثم يحللها إلى أجزائها، وهى الحروف " وتسمى ــ كذلك ــ الطريقة الكلية ، لأنها تبدأ بتعليم الكل، وهو الجملة، أو الكلمة وتنتقل إلى الجزء وهو الحرف، وأشهر ما يندرج تحت هذه الطريقة نوعان:

(أ) طريقه الكلمة (ب) طريقه الجملة.

أمثلة تطبيقية لطرق تعليم القراءة للمبتدئين من الكبار:

أولا – طريقة الكلمة:

(أ) **الطريقة الأبجدية:** وقامت هذه الطريقة على البدء بتعليم الحروف الهجائية حيث يبدأ المتعلمون بتعليم الحروف وأسمائها وأشكالها وفقًا للترييت الأبجدى. وتسير هذه الطريقة على النحو التالى:

- تقسم الحروف الهجائية الى مجموعات متسلسلة سواء من ناحية الشكل مثل "ب، ت، ن، ي" أو من حيث الترتيب الأبجدى مثل "أ، ب، ت، ث...".
- كتابة الحروف على السبورة ثم إسماعها للمتعلمين، وتكرر هذه الخطوة عدة مرات الى أن يصلوا الى اتقانها.
- مرحلة التدريب بهدف التدريب على كتابة هذه الحروف حتى الوصول الى هذه المهارة.

(ب) الطريقة الصوتية: وتسير هذه الطريقة على النحو التالى:

- يعرض المعلم الحرف الأول (أ) مكتوبًا على بطاقة أو على السبورة مقترنًا بصورة تبدأ بهذا الحرف، مثل صورة أسد مثلاً.
- يشير المعلم الى الكلمة وهو ينطق (أ) همزة وفتحة (أ)، ثم ينتقل الى حرف السين وينطقه بنفس الطريقة، ثم الى حرف الدال وينطق الحروف الثلاثة مجتمعة.

- ينتقل المعلم الى تركيب الكلمات بعد إلمام المتعلمين بعدد كاف من الأصوات اللغوية.

ثنيا – طريقة الجملة:

١ – **طريقة الكلمة:** وتسير هذه الطريقة على النحو التالى:

- يعرض المعلم بطاقة الكلمة وبجوارها الصورة الدالة عليها.
- ينطق المعلم الكلمة بصوت واضح مشيرًا إليها مع لفت أنظار التلاميذ الى الصورة المصاحبة لها.
- يقوم المتعلمون بمحاكاة المعلم مع التركيز على الكلمة وصورتها.
- تكرار نص الكلمة من قبل المعلم والتلاميذ.
- قيام المعلم بلإخفاء الصورة الدالة على الكلمة تدريجيًا حتى يستطيع التلاميذ معرفتها دون وجود صورة لها.
- يحلل المعلم الكلمة الى حروفها حتى يتثنى للتلاميذ تمييزها والتعرف عليها.

٢ – **طريقة الجملة:** وتسير هذه الطريقة فى تدريس القراءة للكبار على النحو التالى:

- اختيار المعلم جملاً قصيرة شائعة فى حياة المتعلمين.
- تدوين هذه الجمل على بطاقات أو على السبورة الطباشيرية.
- يجذب المعلم أنظار المتعلمين الى هذه الجمل.
- ينطق المعلم الجملة ويردد المتعلمون وراءه حتى مرحلة الاتقان.
- تحليل هذه الجملة بحيث يختار منها الكلمات المتشابهة لتحليل حروفها.

٣- الطريقة المزدوجة فى تعليم القراءة للمبتدئين : (مصطفى إسماعيل وعلى حسن، ٢٠٠٥)

نجمع هذه الطريقة بين مزايا الطرق السابقة وتتجنب عيوبها، وتسمى: الطريقة "المزدوجة أو الطريقة التركيبية التحليلية" أي التى تجمع بين التركيب والتحليل، أو الطريقة التوليفية.

وأهم عناصر الازدواج فى هذه الطريقة:

١ ــ أنها تقدم للدارسين وحدات معنوية كاملة للقراءة، وهى الكلمات ذات المعاني، وبهذا ينتفع المتعلون بمزايا طريقة الكلمة .

٢ ــ وتقدم لهم ــ كذلك ــ جملا سهلة، تتكرر فيها بعض الكلمات، وبهذا ينتفعون بمزايا طريقة الجملة.

٣ ــ كما تعنى بتحليل الكلمات تحليلا صوتيا، لتمييز أصوات الحروف، ربطها برموزها، وفى هذا تحقيق لمزايا الطريقة الصوتية.

٤ ــ وفى إحدى مراحلها تتم معرفة الحروف الهجائية، اسما ورسما بصورة مقصودة وبهذا تتحقق مزايا الطريقة الأبجدية.

٥ ــ وبهذه العناصر الأساسية تخلصت الطريقة من العيوب التى تشوه الطرق السابقة، وتضعف من نتائجها وأثرها .

وتسير الطريقة المزدوجة فى أربع مراحل هى:

١ ــ مرحلة التهيئة.

٢ ــ مرحلة التعريف بالكلمات والجمل .

٣ ــ مرحلة التحليل والتجريد.

٤ــ مرحلة التركيب.

ثالثا – الطريقة الإزدواجية : وتسير هذه الطريقة وفق الخطوات التالية:

(أ) **التهيئة:** وهنا قد يعرض المعلم صورة على المتعلمين ويناقشهم فى تفاصيل هذه الصورة من خلال مجموعة من الأسئلة مُعدة لذلك.

(ب) **عرض الجمل والكلمات:** ولتدريس هذه الخطوة يتبع المعلم ما يأتى:

١– يرفع المعلم بطاقة عنوان الدرس أمام التلاميذ، ثم يقرأها قراءة جاهرة، ويطلب من طلابه الترديد عدة مرات خلفه.

٢– يعرض المعلم الصورة الجزئية أمام طلابه ويناقشهم فيها، ثم بطاقة الجملة الممثلة للصورة، ويقرأ مشيرًا الى الصورة والجملة ويطلب من الطلاب قراءتها فراده ومجموعات.

٣– يقرأ المعلم جمل الدرس كلها وبجانبها الصور الممثلة لها ويطلب من التلاميذ الترديد وراءه.

٤– يخرج المعلم تلميذًا ويكلفه بقراءة جمل الدرس مشيرًا الى الصورة التى بجانبها.

٥– يقوم المعلم بخلط الجمل وترتيبها لايتوافق مع وضوح الصور.

٦– يبدأ المعلم بحجب الصور تدريجيًا ثم يقوم بقراءتها مجردة من الصور، ويطلب من عدد من الطلاب قراءتها مجردة.

(ج) **التحليل والتجريد:** وتقوم على النحو التالى:

١– عرض بطاقات أمام التلاميذ تمثل كلمات الجملة وقراءتها.

٢– عرض بطاقات تضم كلمات تشمل على الحرف المراد تجريده، ثم يقوم المعلم بقراءة الكلمة، ثم يقرأها التلاميذ فرادى، ومجموعات.

- تجريد الحرف بإتباع ما يأتى:

١- يقوم المعلم بعرض الحرف على بطاقة خاصة وبلون مميز.
٢- يقرأ المعلم الحرف أولاً، ثم يقوم التلاميذ بتقليده عدة مرات ليتأكد من سلامة نطق التلاميذ.
٣- يقوم المعلم بتجريد الحرف بأشكالة المختلفة متصلاً ومنفردًا.

(د) التركيب: ويقصد بها تكوين كلمات، ثم جمل جديدة عن طريق إتباع ما يأتى:

١- يطلب المعلم من بعض التلاميذ إعادة تكوين كلمات من حروف تعلموها فى دروس سابقة.
٢- يطلب المعلم من بعض التلاميذ تكوين جمل من الكلمات التى ركبوها فى الخطوة السابقة.
٣- يقوم المعلم بمعالجة التدريبات التفريزية التى فى الدرس.
٤- يعزز المعلم الدرس بوسائل معينة، كالبطاقات "الجمل والكلمات والصور والرسوم....".

رابعا: الكتابـــة:

يذكر **على مدكور (٢٠٠٠)** أنه إذا كانت القراءة إحدى نوافذ المعرفة، فان الكتابة تعتبـر مفخـرة العقل الإنسانى بل أنها أعظم ما أنتجه العقل، ولقد ذكر علماء الانثربولـوجى أن الإنـسان حـين اخترع الكتابة بدأ تاريخه الحقيقى.(ص٢٢٧)

ويؤكد **حسين قورة(٢٠٠١)** على أن الكتابة بمعناها الواسع صنو القراءة، بمعنى ترجمة الرمـوز المكتوبة الى ألفاظ ومعان أو كليهما، وهى معها كوجهى العملة النقدية لايفترقان ولايكـاد يتحقـق أحدهما من دون الآخر. (ص ١٨٩)

ويحدد **محمد صلاح مجاور(١٩٨٣)** طبيعة العلاقة بين القراءة والكتابة فى النقاط الآتية:

- أن القارئ الجيد فى معظم الأحيان كاتب جيد فى التعبير والرسم الهجائى وأن الكاتـب الجيـد قارئ جيد فى معظم حالاته أيضا.
- أن القدرة على القراءة الصحيحة المتقنة تساعد فى صحة الكتابة من حيث الهجاء.
- ان القراءة المتقنة تفيد الكاتب، فتمده فكريا وثقافيا بالجديد من الفكـر والجديـد مـن الثقافـة والرقى، وتوقفه على تراث الماضين فيستفيد من كتاباته فى أثناء تعبيره.
- أن القراءة تمكن الكاتب من الانطلاق فى التعبير لأنها من أهم مصادر التعبير الكتـابى.(ص ص ٥٤١-٥٤٢).

(أ) أهمية الكتابة:

الكتابة وسيلة من وسائل الاتصال التى بواسطتها يمكن للمتعلم أن يعبر عن أفكاره، وأن يقف على أفكار غيره، ويسجل ما يود تسجيله من حوادث ووقائع، وكثيرا ما يكون الخطأ الكتابى فى الإملاء، أو فى عرض الفكرة سببا فى قلب المعنى، وعدم وضوح الفكرة، ومن ثم تعتبر الكتابة الصحيحة عملية مهمة فى التعليم على اعتبار أنها عنصر أساسى من عناصر الثقافة، وضرورة اجتماعية لنقل الأفكار والتعبير عنها والوقوف على أفكار الغير والالمام بها.

ويذكر **رشدى طعيمة ومحمد مناع (٢٠٠١)** أن الكتابة عملية ضرورية للحياة العصرية سواء بالنسبة للفرد أم بالنسبة للمجتمع ومن ثم تعتبر الكتابة الصحيحة عملية مهمة فى تعليم اللغة باعتبارها عنصرًا أساسيًا من عناصر الثقافة وضرورة اجتماعية لنقل الأفكار والتعبير عنها للوقوف على أفكار الآخرين والإلمام بها. (ص ١٦١)

بل إن تدريب التلاميذ على الكتابة فى إطار العمل المدرسى، كما يرى **حسن شحاته (١٩٩٨)**، يتركز فى العناية بأمور ثلاثة: قدرة التلاميذ على الكتابة الصحيحة إملائيًا، وإجادة الخط، وقدرتهم على التعبير عما لديهم من أفكار فى وضوح ودقة.(ص ص ٣١٥ –٣١٧)

(ب) مفهوم الكتابة:

الكتابة كما يعرفها **(محمد صلاح الدن مجاور، ١٩٨٣)** هى الرمز الذى استطاع الإنسان به أن يضع أمام الآخرين فكره وتفكيره، عقله وروحه، اتجاهاته وأداءه، إحساساته ووجدانه، عواطفه وانفعالاته، وذلك ليفيد منها غيره من الناس. (ص ص ٥٤١–٥٤٢)

ويعرف كل من **رشدى طعيمة ومحمد مناع(٢٠٠١)** الكتابة بأنها عملية معقدة تشتمل على مهارات كثيرة حسية مثل استعمال أدوات الكتابة والسيطرة على حركات الأصابع والذراع واليد ورسم أشكال الحروف وعقلية مثل تذكر هجاء الكلمات وفهم النظام الذى تسير عليه الجملة فى التعبير عن المعانى.(ص ١٦٣)

(ج) مهارات الكتابة:

يهدف تدريس الكتابة فى برامج محو الأمية الى تكوين المهارات الآتية: **(فتحى على يونس، محمود كامل الناقة):**

١– رسم الحروف رسما يجعلها سهلة فى القراءة.

٢– كتابة الكلمة كتابة توافق قواعد الإملاء.

٣– تكوين العبارات والجمل والفقرات التى تعبر عن المعانى والأفكار.

٤- اختيار الأفكار التى يجب أن يشتمل عليها كل لون من ألوان الكتابة التـــى يحتـــاج إلـــى استعمالها.

٥- القدرة على تنظيم هذه الأفكار تنظيما تقتضيه طبيعة كل لون من ألوان الكتابة(ص ٢٥٥).

(د) مراحل تعليم الكتابة:

ذكر **وليام جراى (Gray William, P.٢١٠)** أن برنامج تعليم الكتابة يتضمن ثلاث مراحل هى:

١- مرحلة الاستعداد لتعليم الكتابة:

وهدفها الرئيسى هو إثارة ميول الدارسين نحو الكتابة وإعدادهم لاستخدام الوسائل المختلفة بسهولة معقولة.

٢- مرحلة تعليم الكتابة:

وهدفها الرئيسى هو تدريب التلاميذ على تعلم الكتابة وتبدأ هذه المرحلة بمجـــرد أن يتحقـــق لـــدى الدارسين النمو العضلى الذى يمكنهم من السيطرة على أدوات الكتابـــة وكتابـــة بعـــض الـــصور البسيطة للرموز اللغوية أو الجمل.

٣- مرحلة الإجادة فى الكتابة:

أما الهدف من المرحلة الثالثة فى تعليم الكتابة فهو التركيز على تحسين ممارسة الدارسين للكتابـــة والانتقال بهم من خط النسخ الى خط الرقعة.

ويشدد **على مدكور(١٩٩٦)** على ضرورة أن يبدأ برنامج تعليم اللغة العربية للكبار بتدربهم على الكتابة من الدرس الأول، شريطة أن يتم ذلك بطريقة متدرجة، فيبدأ المدرس بتعليم الدارس كتابة اسمه، ثم بيانات بطاقته الشخصية، ثم بعد ذلك يبدأ في تدريبه على جمل صغيرة ذات معني مألوف لديه.(ص٢٦٨)

(هـ) صعوبات تعليم الكتابة للكبار:

هناك مجموعة من الصعوبات التى تواجه الكبار فى تعليم الكتابة العربية فى برامج محو الأمية، ويجب على معلم اللغة العربية فى هذه البرامج أن يكون على بصيرة بتلك الصعوبات حتى يمكن المتعلمين الكبار من التصدى لها والتغلب عليها. ويذكر **على مدكور(١٩٩٦)** عددا من أهم هذه الصعوبات كما يأتي:

١. تفاوت شكل كتابة بعض الحروف ، مثل حرف "الكاف" وحرف "العين" وحرف "الباء".

٢. تفاوت أحجام بعض الحروف مثل حرف "النون" في وسط الكلمة "كنت" وفى آخرها "كان"، ومثل حرف "القاف" فى أول الكلمة "قلم" وفى آخرها "خلق".

٣. مشكلات كتابة الهمزة،فى أوضاعها المختلفة ، ومشكلات همزة الوصل وهمزة القطع.
٤. مشكلات كتابة " التاء" المربوطة والمفتوحة.
٥. المشكلات الناتجة عن التشابه في شكل بعض الحروف مثل حرف ب ت ث ، تـــ ثـــ، ج ح خ، جـــ حـــ خـــ، ع غ، عـــ غـــ، ـــعـــ ـــغـــ، ص ض، صـــ ضـــ، ط ظ، وهذا التشابه يؤدي إلى حدوث ظاهرة التداخل، وهى من أبرز صعوبات تعلم القراءة والكتابة للمبتدئين عموما .
٦. مشكلة المدة والشدة والتنوين.
٧. التداخل بين الحروف القوية والحروف اللينة والحروف الموقفة مثل: التداخل بين قال وكال، وبين صار وسار ..... وهكذا. (ص ص ٢٦٨-٢٦٩)

ويستطيع معلم اللغة العربية فى برامج محو الأمية القضاء على هذه الصعوبات التى يعانى منها كثير من طلابه، وذلك من خلال المعالجة المنتظمة لها، وتأجيل الصعب منها إلى مرحلة متأخرة من البرنامج الدراسي يكون فيها الدارس قد أتقن مهاراتي التعرف والفهم ، ونمت ثروته اللغوية بما يمكنه من مواجهة هذه الصعوبات والتغلب عليها دون شعور بإحباط أو فشل.

تدريب (١)

- اقترح مع خمسة من زملائك بعض الحلول للتغلب على معوقات الاستماع للدارسين فى برامج محو الأمية.

تدريب (٢)

- صمم نموذجا لأحد دروس اللغة العربية من كتاب "أتعلم أتنـــور" فـــى المـــستوى الأول لتعليم القراءة باستخدام الطريقة المزدوجة.

تدريب (٣)

- اقترح مع أفراد مجموعتك خمس أفكار للتغلب على صعوبات الكتابة للدارســـين فـــى برنامج تعليم الكبار.

الفصل التاسع

تنمية المهارات الحسابية بمنهج تعليم الكبار

الأهداف الإجرائية:

يرجى أن يصبح الطالب بعد دراسة هذا الفصل قادرًا على أن:

- أن يحدد مراحل تاريخ تدريس الحساب.
- أن يوضح الأسس التربوية لتعلم الحساب.
- أن يحدد أهداف تعلم الحساب فى برامج تعلم الكبار.
- أن يوضح كيفية تنمية مهارات الخصائص الأساسية فى الحساب كما يلى:
  - تنمية مهارات الجمع بمناهج تعلم الكبار.
  - تنمية مهارات الطرح بمناهج تعلم الكبار.
  - تنمية مهارات الضرب بمناهج تعلم الكبار.
  - تنمية مهارات القسمة بمناهج تعلم الكبار.

لقد أصبح للرياضيات فى عصرنا الحالى الصدارة فى البرامج التعليمية باعتبارها أدق العلوم ولغة العصر. يعتبر الحساب الأساس الأول لصرح الرياضيات، كما يلعب دورًا فى استخدام الرياضيات فى الحياة العملية بالمجالات المختلفة. من هذا المنطلق وجب إعداد الأفراد ومدهم بالمفاهيم الأساسية للحساب فى بداية مراحل التعليم (الصفوف الأولى من المرحلة الابتدائية)، بالنسبة لفصول محو الأمية وتعليم الكبار فإن الدارسين فيها لايعرفون القراءة والحساب ويختلفون فى أعمارهم، وتعتبر دراسة الحساب لهم مطلبا أساسيا مع تعلمهم القراءة والكتابة، يتطلب ذلك أداءًا جيدًا من معلم الحساب حتى يتقن الدارسين الحقائق والمهارات الأساسية للحساب وإجراء عملياته بدقة مع التطبيق، ولاتمام تنمية مهارات الحساب لدى الدارسين لمناهج تعلم الكبار سوف نتعرض للمراحل التاريخية فى تدريس الحساب والأسس التربوية لتعلم الحساب، وأهدافه والفهم فى الحساب، ثم تنمية مهارات الحقائق الأساسية الأربعة (جمع، طرح، ضرب، قسمة) للاعداد الطبيعية والحقيقية (الكسور) التى تعتبر المكون الأساسى لمنهج الحساب اللازم لتعلم الكبار.

مراحل وتاريخ تدريس الحساب:

تسير طرق تدريس الحساب بالصفوف الأولى من التعليم الابتدائى وفصول تعلم الكبار فى ثلاث مراحل هى: **(يحيى هندام، ١٩٦٢):**

المرحلة الأولى: نظرية التدريب:

يهدف بها الدارسين الى حل عدد كبير من التمارين الحسابية دون الاهتمام بمعانى الحقائق والعمليات الأساسية، ولتحقيق هذا الهدف أهتم المعلمون باستخدام المران والتدريب لتصبح آلية محفوظة، ويشجع الاستمرار فى هذه النظرية كون المعلم هو كل شئ فى العملية التعليمية وأن الدارسين تابعين لهم. لقد قامت النظرية هذه على فكرة التجزئة دون ادراك العمليات، واعتمدت على التكرار الالى دون الفهم والتفكير السليم.

المرحلة الثانية: نظرية التعليم غير المقصود:

ويهدف فيها الى تمركز التعليم حول الدارسين، فهى تقوم على فلسفة الحرية الفردية وأن التلميذ هو كل شئ فى العملية التعليمية، فالدارس غير مطالب بتعلم شئ إلا إذا شعر بالحاجة اليه. فتعلم الشئ للحاجة اليه فقط لايستلزم منه تعلم الأشياء التى تسبقه وتكون ضرورية لتعلمه مما يجعل هناك صعوبة فى الاستفادة منه فمثلا اذا احس الدارس بحاجته الى معرفة حقائق الضرب الأساسية فى الأعداد الطبيعية دون معرفته السابقة بحقائق الجمع والطرح فان دراسته للضرب قبل الجمع والطرح (لأنة لم يشعر بالحاجة إليها فى هذه اللحظة) لا يمكن الاستمرار فيه والاستفادة منه. ويفضل فى هذه النظرية استخدام طرق تدريس قائمة على النشاط تخدم حاجات الدارسين وميولهم، كما تعطى المعلومات المطلوبة بتسلسل منطقى.

المرحلة الثالثة: نظرية المعنى:

أثبتت الدراسات أن التعلم القائم على المعنى والفهم يؤدى الى تحسين عملية التذكر وانتقال أثر التعلم، وتقوم هذه النظرية على الاهتمام بالتعاون بين الدارس والمعلم حيث يقوم الدارس بالنشاط والمعلم بالارشاد، تهتم هذه النظرية بالمعنى بدلا من العمليات الآلية، وبالمادة ككل، كما تعنى الفهم والفروق الفردية بين الدارسين.(ص ١٢-١٥)

الأسس التربوية لتعليم الحساب بمناهج تعليم الكبار:

يعتمد تعلم الحساب بمناهج تعليم الكبار على الأسس الآتية: **(يحيى هندام، ١٩٦٢)**

١ - استخدام الحساب فى البرنامج التعليمى ككل:

لأن الحساب مهم فى الحياة العملية وأن لغة الأرقام أدق لغة للتفاهم، لذا يستخدم الحساب فى المواقف الدارسية داخل حجرة الدراسة وخارجها وفى كل من القراءة والكتابة.

٢ – مراعاة الفروق الفردية بين الدارسين:

يجب على معلم الحساب أن يراعى الدارسين والفروق الفردية بينهم، ويتم ذلك بتقسيم الدارسين الى مجموعات حسب مستوياتهم وقدراتهم وتحصيلهم وخصائص نضجهم بهذا يمكن للمعلم توصيل ما يلزم للدارسين بسهولة وطبقا للفروق الفردية بينهم.

٣– التوازن بين المعلومة الحسابية والتطبيق الحياتى:

هذا هو الجانب التطبيقى للحساب، فيجب أن يعطى المعلم التطبيق الكافى للمعلومة الحسابية ويعلم الدارسين كيفية استخدام التفكير الكمى داخل فصول محو الأمية وفى الحياة العملية طبقا لطبيعة المعلومة الحسابية.

٤– تنظيم خبرات التعلم فى الحساب:

يجب أن يؤخذ حاجات الدارسين ضمن اهتمام مناهج الحساب لأن الهدف الأول فى برامج تعلم الكبار هو اعداد الدارس لخدمة مجتمعه والتعامل بسهولة مع المواقف الحياتية ولا يتأتى هذا إلا بتعلم مبادئ الحساب وخبراته مثل تعلم الادخار، التأمين، القروض.......الخ.(ص ١٥–١٧)

أهداف تعلم الحساب فى برامج تعلم الكبار:

يهدف تعلم الحساب فى مناهج تعليم الكبار أن يكون الدارس قادرًا على أن: **(يحيى هندام، ١٩٦٢)**

١– يجسد التربية غير المهنية وينمى أنماط السلوك التى تميز الإنسان المتعلم عن نظيره الأمى.

٢– يستطيع حل المشكلات حلا صحيحا.

٣– يثق الدارس فى نفسه وإمكانياته ومهاراته.

٤– يكون كفء فى التعامل مع الآخرين واحترام حقوقهم.

٥– يكون للدارس اهتمامات شخصية ومصادر يجد فيها اشباعا وراحة.

٦– يكون لديه الكفاءة فى القيام بالعمليات الأساسية للأعداد الصحيحة والكسور، والتمكن من المفاهيم الأساسية التى تستند اليها هذه العمليات.

٧– يكون للدارس القدرة على تغيير سلوكه وتنمية الاتجاهات والعادات السليمة.

٨– يكون قادرا على اكتشاف العلاقات بنفسه وتقدير صحة نتائجها وتفسيرها.

٩– يحسن التفكير الناقد لدى الدارسين حتى يكون قادرا على الاضطلاع بمسئولياته فى المجتمع (ص ١٧–٢١).

الفهم فى الحساب:

يعرف الفهم (**محمد حسن على، ١٩٧٠**) بأنه "من الناحية السلوكية هو معرفة العلاقات القائمة فى موقف يجابه الفرد وادراك هذا الموقف ككل مترابط، ومن الناحية العملية هو التكيف الناجح لموقف يجابه الفرد الذى لا يتأتى إلا نتيجة لفهم العلاقات القائمة فى الموقف وتمييز العناصر الرئيسية فيه، ونتيجة لعلاقتها بالهدف العام وتميزها عن العناصر البعيدة عن الهدف وفهم الموقف ككل مترابط فى نفس الوقت" (ص٣٠). ويؤكد ذلك **برونيل** (**Brownell,١٩٤٦**) أن فهم مبدأ ما يعنى أن الفرد يعرف كيف ومتى يستطيع استخدامه، (ص٤١١)، ويتضح من ذلك أن الفهم لايتم إلا بتوافر الخبرة الضرورية وهى الحقائق والمهارات اللازمة وحتى لاتكون عملا روتينيا، فمثلا عند ضرب الرقم الثانى فى العدد المضروب به فى المضروب، يترك خانة الأحاد فارغة أو نضع فيها صفر دون فهم لماذا، وتعتبر هذه الخبرة مهارة ناقصة غير مبينة على الفهم وادراك العلاقة بين الرقم الثانى فى العدد المضروب به.

وهذا يؤكد أن الرموز التى تحفظها للأرقام والأعداد دون ربطها بما ترمز اليه فى الحياة الواقعية تكون رموز خالية من المعنى، كما يتم نسيانها بسرعة وعند حفظها تفيد فقط فى الموقف المستخدم فيه ولا تفيد فى عملية انتقال أثر التعلم.

المواقف التى يتجلى فيها الفهم فى الحساب:

يلخص محمد حسن على (١٩٧٠) المواقف التى يتجلى فيها الفهم فى الحساب فى:

١- المواقف التى تحتوى شيئا من الخبرة.

٢- المواقف المختلفة التى لابد للفرد أن يعمل فكره فيها.

٣- المواقف التى تختلط فيها عدد من الحقائق فيجب على الدارس الفحص والتمييز والانتقاء وإعادة الترتيب.

٤- المواقف التى لاتحوى خصائص كافية ليقوم الدارس بادراك العلاقة الناقصة (ص ص٣٢، ٣٣)، يتضح أن اتقان العمليات الأربعة فى الحساب لايتم فقط بالتمرينات عليها، كما أن فهم الأعداد والمفاهيم والمبادئ التى تنطوى عليها العمليات الحسابية الأربع يؤدى الى فهم العمليات واتقانها والذى يؤدى الى حل المسائل. من هذه المفاهيم:

- فهم العلاقة بين العمليات الحسابية.
- فهم معنى كل عملية ومتى يستخدمها الدارس.
- فهم المبادئ أو المفاهيم التى تنطوى عليها العملية الحسابية.
- فهم العمليات نفسها حتى يمكن تقريب الجوانب قبل اتمام العملية.

تنمية مهارات الحقائق الأساسية
فى الحساب لدى الدارسين بفصول تعليم الكبار

الحقائق الأساسية فى الحساب هى حقائق العمليات الأربع (جمع – طرح – ضرب – قسمة) فى الأعداد الطبيعية، تنمية مهارات تلك الحقائق هو الهدف الأساسى لتعليم الحساب بمناهج تعليم الكبار، وسيتم التعرض لتنمية مهارات كل عملية كما يلى:

أولا – تنمية مهارات الجمع لدى تعلم الكبار:

تعلم الخبرات الأولى للجمع وهى العد:

- تبدأ الخبرات الأولى للدارسين للحساب بالعد والذى يبدا بالعد الآلى الذى لا يحس فيه الدارس بمعنى الأعداد، ويجب على المعلم ألا يستمر طويلا مع الدارسين فى هذه المرحلة فينتقل من العد الآلى الى العد العقلى وذلك بتعلم الأعداد بطريقة حيوية لها معنى.
- حيث يتعلم الدارس المطابقة بين العدد الذى يلفظ به وبين الأشياء الموجودة حوله، ويجب على الدارس بفصول تعليم الكبار أن يدرك العدد عقليا، مستخدما الكراسى أو الأقلام أو الكتب أو حبات الذرة أو الخرز، أيضًا يجب ألا تطول فترة التعامل مع المحسوسات، بل ينتقل المعلم مع الدارسين الى الأشياء شبه المحسوسه مثل ربط العدد بالخطوط أو الدوائر أو العلامات.
- ينتقل الى العدد بقيمته المجردة، يفضل التدرج فى الحساب مع الدارسين فيبدأ بالأرقام ١، ٢، ٣، ٤، ٥، وبعد التأكد من فهمهم لمدلول هذه الأرقام الخمسة ينتقل الى العد بالعشرة ١٠، ٢٠، ٣٠، ٤٠، ٥٠، ثم يعود للعد بالأرقام ٦، ٧، ٨، ٩، ١٠، ويتأكد من فهم الدارسين لمدلولها أيضًا. بعد ذلك يعرض المعلم على الدارسين العد بالأحاد والعشرات مثل ١١، ١٢، ١٣، ....، وأيضًا ٢١، ٢٢، ٢٣، .... وفى هذه الأثناء يدرك الدارس العلاقة بين ١، ١٠ من جهة والعدد ١١ من جهة أخرى، كلذلك العلاقة بين ١، ٢٠ والعدد ٢١ وهكذا.
- يجب على المعلم ألا ينتقل من خطوة لأخرى إلا بعد التأكد من فهم الدارسين لهذه الخطوة، كما يجب أن يستخدم المواقف الحياتية ذات المعنى فى كل خطوة يعرضها.

تدريس عملية الجمع فى مناهج تعليم الكبار:

الجمع هو عملية ايجاد حاصل عددين أو أكثر عن طريق العد، ويتم الانتقال التدريجى من العد لعملية الجمع عن طريق تجميع الأشياء فى مجموعات، فمثلا الأشياء من خمس عناصر يمكن كتابتها فى مجموعات كما يلى: (× ، ××××) أو (××، ×××) أو (×××، ××) أو (××××، ×).

(١، ٤) (٢، ٣) (٣، ٢) (٤، ١)

١ + ٤ = ٥

٤ + ١ = ٥

٢ + ٣ = ٥

٣ + ٢ = ٥

يلاحظ أنه عند التعامل مع المحسوسات يكون دائما الجمع للأشياء المتشابهة فلا يمكن القول أن ٢ برتقالة + ٣ موزة يساوى ٥: برتقالات أو ٥ موزات، ولكن اذا اعتبرنا ان البرتقال والموز فواكه فيمكن القول أن ٢ (وحدة) فاكهة + ٣ (وحدة) فاكهة يساوى ٥ (وحدة) فاكهة.

ويجب على المعلم أن يدرب الدارسين على أرقام متعددة لأشياء متنوعة وصولا الى حفظ حقائق الجمع للأرقام من ١ الى ٩.

الصفر فى عملية الجمع:

يعتبر الصفر صعوبة فى حد ذاته، والفهم بأن الصفر هو لاشئ وحاجز للمكان ليس من السهولة على الدارسين تفهمه، وعلى المعلم أن يدرب الدارسين على استخدام الصفر فى عملية الجمع والوصول الى أن جمع الصفر على أى رقم يعطى نفس الرقم.

خصائص عملية الجمع:

١ – قانون التبادل:

يمكن للدارس أن يكتشف الحقيقة بأن ٢+٣ = ٥، ٣+٢ =٥ تؤدى ال ٢+٣= ٣+٢=٥.

وبالتجريب مع الأرقام المختلفة يصل الدارس الى الحقيقة أن أ + ب = ب + أ = ج

٢ – قانون الترابط:

يكتشف الدارس عند التعامل مع جمع ثلاث أرقام مثل ٤، ٣، ٢ أفقيا = ٩ وراسيا.

من أعلى لأسفل (٤+٣) +٢ = ٧ + ٢ = ٩

ومن أسفل لأعلى (٢+٣) = ٤ + ٥ = ٩

وهنا يكتشف أن (٤+٣)+٢=(٢+٣)+٤=٤+(٣+٢)=٩

وعليه يصل للتصميم (أ+ب)+ج=أ+(ب+ج)=د

وهذا قانون الترابط فى الجمع حيث أ، ب، ج، د الأرقام من ١ الى ٩.

قانون الإغلاق:

بالتعامل مع الأرقام من ٠ الى ٩ والأعداد الطبيعية وجمعها يلفت المعلم نظر الدارسين فى فصول تعلم الكبار أنه كلما تم جمع رقمين أو عددين يكون الناتج رقمًا أو عددًا من الأعداد الطبيعية وهـــذا هو مفهوم اللاعلاقة فى الأعداد الطبيعية.

حقائق الجمع الأساسية:

يوجد ١٠٠ حقيقة أساسية للجمع (الجمع بين الأرقام من ٠ الى ٩) فى كل صف لكل رقم أساســـى بها يوجد عشرة حقائق جمع، فمثلا صف الصفر يوجد لـــه ٠+١، ٠+٢، ....، ٠+٩، وكالـــصف الواحد يوجد ١+٠، ١+١، ١+٢، ..... ١+٩ وهكذا بالنسبة لباقى الصفوف.

ويلاحظ أن الحقائق الأكثر صعوبة من حقائق الجمع هى التى تتعامل مع الأرقـــام الكبيـــرة ٩، ٨، ٧، ٦، ٥ مع بعض، أما الحقائق الأقل صعوبة فهى التى تتعامل مع الأرقام الكبيرة الـــسابقة مـــع الأرقام ٤، ٣، ٢، ١ أو مع الأرقام الكبيرة ونفسها (المتشابهان). أما الحقائق السهلة فهـــى التـــى تتعامل مع الأرقام الصغيرة وبعضها البعض أو نفسها يجب على المعلم تكرار عـــرض الحقـــائق الأساسية للجمع والتعامل معها حتى يحفظها الدارسين.

ثانيا – تنمية مهارات عملية الطرح فى مناهج تعليم الكبار:

الطرح هو عملية ايجاد عدد عندما يزود بحاصل جمع لعددين وعدد آخرمنهما، فمثلا ٧ حاصـــل جمع عددين، ٣ احدهما فان ٧-٣ يكون باقى الطرح المطلوب، يمكن الحصول على باقى الطرح هذا بالعد بدأ بالعدد ٣ وصولا الى الـــ ٧ أى العد من ٤، ٥، ٦، الى ٧. هذه تمثـــل أرقـــام ٤ ٠ اذن ٧-٣=٤ .

وهناك طرق ثلاثة للطرح كما يلى:

١ – ايجاد الباقى:

مثل يوجد ٧ برتقالات فى سلة، ثم أكل ٣ برتقلات منها، فما هو الباقى بالسلة.

٢ – ايجاد ما يجب اضافته:

نفس المثال السابق ولكن بلغة أخرى وهى أنه اذا جمع تلميذ ٣ برتقالات فى ســـلة، فكـــم يجب اضافته ليصبح العدد ٧ برتقالات.

٣- ايجاد الفرق بين عددين:

نفس المثال السابق وبلغة ثالثة وهى يوجد فى سلة واحدة ٧ برتقالات، ٣ موز، فكم يكـون الفـرق بين عدد البرتقال والموز الموجود.

يجب على المعلم أن يمثل الحالات الثلاثة السابقة للطرح من خـلال أمثلـة متعـددة وملموسـة للدارسين حتى يتم اتمام عملية الطرح وبالطرق المختلفة هذه.

ايضا على المعلم ان يستخدم تجميع الأشياء فى مجموعات للتقديم لفكرة الطرح، فمثلا فـى حالـة مكونات الخمسة وتمثلها بالمجموعات (××××، ×)، (×، ××××) ويمثله ٥-١=٤ يمكن الوصـول الى أن ٥ علامات ××××× اذا أخذ منها علامة × يتبقى ×××× ، وأيضًا اذا اخذنا ×××× اربعة يبقى علامة × وهكذا يمثله ٥-٤=١.

ايضا ٥ علامات تؤخد علامتين ×× يتبقى ××× ويمثلها ٥-٢=٣ وبالمثل خمس علامات يؤخـذ منها ثلاث علامات ××× يتبقى علامتين ×× أى ٥-٣=٢

ويعتبر تدريس الطرح بالمجموعات مرحلة انتقالية من العد الى الطرح كما سبق وذكرنا أنها ايضا عملية انتقالية من العد الى الجمع.

حقائق الطرح الأساسية:

يوجد ١٠٠ حقيقة طرح أساسية مع ملاحظة أن المطروح منه يجب أن يكون دائما أكبـر مـن أو يساوى المطروح، كما يجب على المعلم أن يدرس الحقائق الأساسية بالأشياء الملموسة وأن يوجـه الدارسين الى اكتشاف ما بينها من علاقات لأن تعلم الحقائق ودراسة ما بينها من علاقات وتعمـيم ذلك يساعد على الفهم فى الحساب والتفوق فيه.

تدريس الطرح بدون استلاف (بدون إعادة التجميع أو إعادة التسمية):

فيها يكون دائما كل رقم من أرقام المطروح منه اكبر من أو يساوى ما يقابله من أرقام المطـروح ويقوم المعلم هنا باستخدام العلامات × وكذا خانات الأحاد والعشرات والمئات، ولاتمام الطرح فى كل خانة يشطب علامات × من المطروح منه بقدر ما هو موجود من علامات بالمطروح والباقى من علامات تمثل باقى الطرح فى كل خانة.

مثال	الأحاد	العشرات	المئات
٤٥٧	×××××××	×××××	××××
٣٤٢-	××	××××	×××
١١٥	×××××	×	×

ومع تغير الأمثلة واتمام العملية كما سبق يتم فهم اجراءات عملية الطرح بدون استلاف

تدريس الطرح بالاستلاف (إعادة التجميع أو إعادة التسمية):

يكون فيها بعض أرقام المطروح منه أصغر من ما يقابلها من المطروح، وفى هذه الحالـة يـصح اتمام عملية الطرح وبالتالى يتم استلاف واحد من الرقم الموجود بالخانة التاليـة والـذى يـساوى عشرة، فيم يخصم واحد من الرقم بالخانة التالية مع اضافة عشرة على الرقم الموجود بالخانة التى يتم فيها الطرح. وهنا يمكن اجراء عملية الطرح.

ويمكن تمثيل ذلك بنظام الخانات ووضع قيمة الرقم بالـ ×، كما يلى:

مثال	الأحاد	العشرات	المئات
٥٤٢	××××××××××××	××××××××××××	××××
٣٧٦-	××××××	×××××××	×××
١٦٦	××××××	××××××	×

ويكرر المعلم الأمثلة حتى يتم فهم الدارس لعملية الطرح وكيفية اجراؤها بالاستلاف.

الصفر فى عملية الطرح:

للصفر صعوبة عند الدارسين والمبتدئين فى تعليم الحساب، ومثل عمليـة الجمـع فإنـه اذا كـان المطروح صفرًا من أى رقم مطروح منه يعطى النتيجة نفس الرقم ٣-٠=٣ ، ٥-٠=٥وهكذا

أما اذا كان المطروح أى رقم والمطروح منه صفر فكما هو فى اجراء عملية الطرح لايصح ويتم الاستلاف من الرقم المجاور، أما فى حالة وجود الصفر بين أرقام المطروح منـه ويحتـاج الـى استلاف يتم الاستلاف من الخانة التى تلى الصفر ليصبح الصفر عشرة ومنها يتم الاستلاف للخانة المطلوبة ويصبح الرقم فى خانة الصفر تسعة. ويتم تدريب الدارسين على هذه الحالة حتـى يفهـم كيفية اتمامها حتى تصبح آلية.

ثالثا – تنمية مهارات عملية الضرب فى مناهج تعليم الكبار:

الضرب عملية حسابية تقوم على الجمع فمثلا ٤×٢ تعنى ان الـ ٤ مكررة مـرتين أى ٤+٤=٨ وأيضًا ٢×٤ تعنى أن الـ ٢ مكررة أربع مرات ٢+٢+٢+٢=٨، لذلك يوضح المعلم للدارسين أن الضرب عملية جمع متكرر (تراكمية).

خصائص الضرب الأساسية:

هناك مائة حقيقة ضرب أساسية وهى ضرب رقم × رقم من الأرقام من ٠ الى ٩ ولتكـوين هـذه الحقائق يبدا المعلم بالحقيقة أن صفر × أى رقم يعطى دائما صفرًا وأيضًا ١× أى رقم يعطى دائما نفس الرقم.

ثم يبدا المعلم فى تكوين صفوف جدول الضرب فيبدا بالصف الخاص بالصفر فيكون:

صفر × صفر = صفر ، صفر × ١ = صفر......وهكذا فى صفر × ٩ = صفر

ثم يكون الصف التالى وهو صف الواحد فيكون:

١× صفر = صفر، ١×١ = ١، ....وهكذا فى ١× ٩ = ٩

ويلاحظ هنا أن تكوين الرقمين الأولين يلزمها تعديل ثم بعد ذلك يضاف دائما الواحد للحصول على الحقيقة التى يعدها فمثلا ١×٢ = ٢ فيكون ١×٣ = ٢+١=٣ وهكذا بالمثل فصف ٢ يكون كما يلى: ٢×٠=٠، ٢×١=٢، اذن ٢×٢= ٢+٢=٤، ٢×٣=٤+٢ وهكذا.

ويستمر المعلم فى تعليم الدارسين تكوين صفوف جدول الحقائق الأساسية للضرب حتى الصف ٩ فيكون ٩×٠=٠، ٩×١=٩، ٩×٢=٩+٩=١٨، ٩×٣=١٨+٩ وهكذا.

وفائدة تعليم الدارسين كيفية استنباط حقائق جدول الضرب وفهمهم لعملية الضرب وعدم الحفظ بدون الفهم لأن الحفظ بدون الفهم يعرض صاحبه الى الخطأ عند السنيان فى حين أن الحفظ بعد الفهم يجعل الدارس دائما فى تحقق للاجابة أو يمكنه الحصول عليها اذا نسى ما حفظه.

ضرب عدد مكون من رقمين فى آخر مكون من رقم واحد:

هذا تطبيق مباشر للحقائق الأساسية للضرب، فيتم ضرب الرقم فى الرقم الأول من العدد المضروب فيه، وعند ضرب الرقم فى الرقم الثانى من المضروب فيه واضافته لما سبق بعد ترك خانة الاحادة فارغة أو وضع فيها صفر فمثلا: عند ضرب ٤ × ٣٧

يتم ضرب ٤ × ٧ ليصبح ٢٨

ثم ضرب ٤ × ٣ ويضع الـ ١٢ بعد ترك خانة الاحاد ١٢ ثم يتم جمع ٢٨+١٢٠=١٤٨

ويوضح للدارس أن ٤ × ٣ هى فى الأصل ٤ × ٣٠ لأن الـ ٣ فى خانة العشرات وليست الأحاد وهذا هو سبب ترك الأحاد أو وضع صفر، يجب على الدارس أن يفهم كيف تأتى هذه الالية ولا يضعها مجرد حركة دون فهم.

ضرب عدد مكون من رقمين أو أكثر فى آخر مكون من رقمين:

كما سبق أن أشرنا الى أن ضرب رقم ٤ فى العدد ٣٧ يعطى مباشرة ١٤٨ فى خطوة واحدة وهنا اذا كان هناك رقم آخر فى المضروب فى خانة العشرات فاننا نقوم بنفس طريقة ضرب الأول ولكن مع الأخذ فى الاعتبار ان الرقم فى هذه الحالة هو فى العشرات، فان الرقم ٢ هو ٢٠ وبنفس السبب سابقا فاننا نترك أسفل الرقم فى الاحاد وهو ٨ فارغا أو نضع أسفلة صفرًا ويضرب ٢٠×٣٧=٧٤٠ فيصبح مجموع حاصل الضربين ١٤٨ (ضرب الرقم الأول من المضروب فى

المضروب فيه ٣٧) والباقى ٧٤٠ (وهو ضرب الرقم التالى ٢ من المضروب (قيمة ٢٠) فى المضروب فيه ٣٧). فيكون حاصل ضرب ٣٧×٢٤ هو ١٤٨+٧٤٠=٨٨٨ وهكذا بتكرار الأسئلة يكتسب الدارس مفهوم الضرب للأعداد.

الضرب فى مضاعفات العشرة:

فى حالة ضرب عدد ما فى ١٠ أو ٢٠ أو ..... يتم وضع الصفر فى احاد حاصل الضرب ويجرى ضرب العدد فى ١ أو ٢ أو ... فمثلا ٧٥٣ × ١٠ = ٧٥٣٠ أيضا ٧٥٣ × ٢٠= ١٥٠٦٠

نفس الكلام فى حالة الضرب بمضاعفات الـ ١٠٠ أو الـ ١٠٠٠ يتم وضع الأصفار والضرب فى الرقم الموجود على يسارها مثال:

- ٧٥٣ × ١٠٠٠ = ٧٥٣٠٠ ايضا ٧٥٣×٢٠٠= ١٥٠٦٠٠
- ٧٥٣ × ١٠٠٠ = ٧٥٣٠٠٠ ايضا ٧٥٣×٢٠٠٠= ١٥٠٦٠٠٠
- وهكذا

رابعا – تنمية مهارات عملية القسمة فى مناهج تعليم الكبار:

القسمة عكس الضرب:

بمعنى أن ٦ على ٢ تساوى الرقم الذى اذا ضرب فى ٢ يعطى ٦

ايضا بالنسبة لعملية القياس:

بمعنى أن ٦ على ٢ نسأل سؤال ٢ مضروبة فى كم تعطى ٦ وهذا يفسر بقسم الـ ٦ الى مجموعات من ٢ والمطلوب كم مجموعة من ٢ فى الـ ٦.

والخطوات ٣ مجموعات:

مجموعة (١)		مجموعة (٢)		مجموعة (٣)	

القسمة عملية تجزئة:

بمعنى أن ٦ على ٢ نبحث فى الاجابة بتقسيم الـ ٦ الى أجزاء مكونة من ٢ لكل جزء اى أنه اذا كان هناك قطع قماش طولها ٦ متر يراد تقسيمها الى قطع طول كل منها متران فكم قطعة تجزأ بها القطعة الأصلية.

القسمة عملية طرح متتابع:

ويمثل الشكل تقطيع الـــ ٦ الى مجموعات كل منها جزءان فتكون النـــاتج ٣ مجموعـــات وذلـــك بطرح جزئين جزئين منها ويكون عدد الطرح هو ٣

نلاحظ أن التفسيرات السابقة للقسمة تتصل كل واحدة منها بالأخرى لأنها لعملية واحدة والاختلاف فقط فى عملية التفكير فى كل حالة. إن معرفة التفسيرات الأربعة السابقة للقسمة تـساعد الـــدارس على حل المسائل الحسابية فى القسمة بسهولة.

الحقائق الأساسية للقسمة:

يبلغ عدد الحقائق الأساسية للقسمة ٩٠ حقيقة، والسبب أنها ليست ١٠٠ مثـل الجمـــع والطـــرح والضرب أنه لايمكن القسمة على صفر الذى يعطى كمية غير محددة وبالتالى يتم شطب ١ علـــى صفر، ٢ على صفر، ... وهكذا، حتى ٩ على صفر، فى كل صف من الصفوف العـشرة ويـــتم تدريب الدارسين على استنباط حقائق القسمة من بين حقائق الضرب فمثلا ٣٦÷٩ تأتى من حقيقة الضرب ٩×٤=٣٦، أذن خارج القسمة يكون ٤ ويتم تكرار التدريب حتى يصل الدارس الى حفظ الحقائق بعد فهمها.

ملحوظة عامة فى تدريس الحقائق الأساسية للعمليات الأربعة (جمع وطرح وضرب وقسمة):

يبين المعلم للدارس كيفية استباط الحقائق الأساسية، وعلى الدارس أن يفهم ذلـــك جيـــدا قبـــل أن يحفظها حتى يمكن استدعاء أى حقيقة فى حالة نسيانها عن طريق ما قبلها أو ما بعـــدها ويـــربط العلاقات بينهما، أما حفظ الحقائق فهو مطلوب لإجراء العمليـــات الحـــسابية بـــسرعة وســـهولة. ويلاحظ أن إجراء العمليات الأربعة للأعداد الكبيرة لا يحتاج أكثر من الحقـــائق الأساســـية لهـــذه العمليات مع التكرار والأخذ فى الاعتبار القيمة الكافية للرقم فى العدد ومن هنا فان حفظ الـــدارس للحقائق الأساسية للجمع والطرح والضرب والقسمة مطلوب لإجرائها بشرط فهمه لآلية تحديد هذه الحقائق.

تدريس القسمة المطولة:

من أصعب الموضوعات فى الحساب هو القسمة المطولة، لذلك على المعلم أن يعرضها للدارسين بفهم كاف وتدرج يؤدى لتعلمها، مستخدما فى ذلك لغة التجزئة والقياس ومـــن خـــلال حقيقـــة أن القسمة عكس الضرب وأنها طرح متتابع.

يقوم المعلم بتدريس القسمة المطولة يبدأ بأعمال بسيطة مثل ١٢ على ٣ يبين أنـــه تـــم قـــسمة ١٢ على ٣ وحدد الجواب فى ٤ ثم تم ضرب ٤×٣ ووضع الناتج وهو ١٢ أسفل الـــ ١٢ التى بالعدد وأجرى الطرح بينهما لتحصل على اصفار وهذا يعنى أن القسمة انتهت وأن خارج القسمة لـــ ١٢

على ٣ هو ٤ فهذا المثال البسيط يمكن للمعلم توضيح اجراءات القسمة العادية وتمهيـد للمطولـة، حيث يوضح أن القسمة تتم عن طريق قسمة عدد على المقسوم عليه ثم ضرب ناتج القسمة فـى المقسوم عليه وأخيرا طرح خارج القسمة من العدد عاليه وفى حالة الوصول الى البـاقى صـفر تنتهى القسمة، أما اذا كان هناك باق وأن هناك ايضا ارقام فى العدد الأصلى لم يتم تقسيمها يـتم انزالها واجراء العملية مرة أخرى على العدد الجديد ويكرر نفس الحلول فى الوصول الى اصـفار

مثل: ١٢٧٢ ÷ ٣

يقسم ١ على ٣ لا يصح فيقسم ١٢ على ٣
الناتج ٤ يضرب ٤ × ٣ ويوضع حاصل الضرب
اسفل العدد المقسوم ويتم الطرح ينتج صفر
يؤخذ الرقم الذى يلى العدد السابق قسمته

```
   ٤٢٤
٣ | ١٢٧٢
  | ١٢ -
  | ٧صفر
  |  ٦ -
  |  ١٢
  |  ١٢-
  |  ٠٠
```

وهو ٧ يقسم ٧ على ٣ ويكون خارج القسمة التقريبى ٢ ثم نضرب ٢×٣ وحاصل الضرب يطرح من ٧ أى ٧–٦ = ١ ويؤخذ الرقم التالى بعد الـ ٧ وهو ٢ ليصبح العدد المقسوم هـو ١٢ يقـسم على ٣ وناتج القسمة ٤ وهنا يكون ٤٢٤ هو خارج القسمة المطولة.

المراجـــــــع

أولا – المراجع العربية:

١- **إبراهيم بسيونى عميرة:** المعلمون والمتعلمون ،الدار المصرية اللبنانية، ١٩٩٨.

٢- ـــــــــــــــــــ: المنهج وعناصره، دار المعارف، ط٣ ، ١٩٩١.

٣- **أحمد السيد عبد الحميد مصطفى وآخرون:** أساليب التدريس فى المواد الأساسية بالحلقـــة الثانية للمرحلة الأساسية (٦-٩) بإمارة أبو ظبى بدولة الامارات العربيـــة المتحـــدة بـــين الواقع والمأمول، الانتساب الموجه بكلية التربية جامعـــة الامـــارات العربيـــة المتحـــدة، أبوظبى: ٢٠٠٤.

٤- **أحمد حسين اللقانى وآخر:** معجم المصطلحات التربوية فى المناهج وطـــرق التـــدريس، عالم الكتب، القاهرة:١٩٩٦.

٥- **أحمد حسين اللقانى:** المناهج بين انظرية والتطبيق، عالم الكتب، القاهرة،١٩٩١.

٦- **أحمد خير كاظم وجابر عبد الحميـــد:** الوسائل التعلمية والمنهج، دار النهضة العربية، ط٣، ١٩٨٦ .

٧- **أمل محمد محمد أمـــين:** أثر استخدام أسلوب تحليل النظم فى تدريس وحدة التشابه لطلاب الصف الأول الثانوى على تحصيلهم لجوانب تعلمها وعلى تفكيرهم الهندسى، كلية التربية – جامعة المنيا، المنيا: ٢٠٠٠.

٨- **إيزابيل فيفر وآخرون:** الإشراف التربوى على المعلمين دليل لتحسين التدريس، ترجمـــة: محمد عيد ديزالى وآخر، ط٢، عمان: ١٩٩٧.

٩- **بسمات محمد زهران عمر:** فعالية برنامج مقترح فى أسس الرياضيات المدرسية لطـــلاب شعبة الرياضيات بكلية التربية فى تنمية بعض الكفايـــات التخصـــصية، كليـــة التربيـــة – جامعة أسيوط، أسيوط: ١٩٩٨.

١٠- **جابر عبد الحميد جابر وآخرون:** مهارات التدريس، دار النهضة العربية، القاهرة:١٩٩٤

١١- **حسن حسين زيتون:** مهارات التدريس، رؤية فى تنفيذ التدريس، الطبعـــة الأولى،عـــالم الكتب، ٢٠٠٠ .

١٢- **حسن شحاتة:**المناهج الدراسية بين النظرية والتطبيق، مكتبة الدار العربية للكتاب،١٩٩٣.

١٣- **حسين سليمان قـــورة:** دراسات تحليلية ومواقف تطبيقية فى تعليم اللغة العربيـــة والـــدين الاسلامى، الانجلو المصرية،٢٠٠١ .

١٤- **حلمى أحمد الوكيل:** أسس بناء المناهج، القاهرة، مكتبة الفلاح، ١٩٨٥.

١٥- **حلمي أحمد الوكيل، محمد أمــين المفتــى:** المنــاهج " المفهــوم، العناصــر، الأســس، التنظيمات، التطوير " مكتبة الأنجلو المصرية،١٩٨٢.

١٦- **خليفة على السويدى وآخرون:** المنهاج، مفهومه وتصميمه وتنفيذه وصيانته، دار العلــم، الإمارات العربةي المتحدة، دبى، ١٩٩٧.

١٧- **رشدى أحمد طعيمة:** تحليل المحتوى فى العلوم الإنسانية، دار الفكر العربــى، القــاهرة: ١٩٨٧.

١٨- **رشدى أحمد طعيمة، محمد السيد مناع** : تدريس العربية فى التعلــيم العــام، نظريــات وتجارب، دار الفكر العربى،٢٠٠١ .

١٩- **زكريا إسماعيل،** أسس المناهج،دار الشرق الأوسط للنشر، القاهرة،١٩٩٠.

٢٠- **سالم جرادات، ورشيد عبد الحميد:** مؤتمر التربية فى مجتمع أردنــى متطــور، المملكــة الأردنية الهاشمية، المطبعة الوطنية، ١٩٨٠.

٢١- **سعيد عبد الله حارب:** مستقبل التعليم وتعليم المستقبل، المجمع الثقافى، أبو ظبى: ٢٠٠١.

٢٢- **سلام سيد أحمد سلام وآخرون:** قيادة المنهج، مطابع جامعة الملــك ســعود، الريــاض، ١٤٢٠هـ، ١٩٩٥م.

٢٣- **صلاح صادق صديق:** تصميم المناهج الدراسية وتطويرها (نظرية، نمــاذج، تطبيقــات)، كلية التربية – جامعة الأزهر، القاهرة: ٢٠٠٥.

٢٤- **صلاح عبد الحميد مصطفى:** المناهج الدراسية عناصرها وأسسها وتطبيقاتها، دار المريخ للنشر، ٢٠٠٣ .

٢٥- **عايدة سيدهم أسكندر:** مدى إلمام الطلاب المعلمين للرياضيات المدرسية، برنامج مقتــرح لتنميها لديهم، مجلة كلية التربية – جامعة المنصورة، العدد ٢٥، مايو ١٩٩٤.

٢٦- **عبد العليم إبراهيم:** الموجه الفنى لمدرسى اللغة العربية، ط١٥، القاهرة، دار المعارف، ١٩٩٤ .

٢٧- **عبد الله على أبو لبده:** منهج المرحلة الابتدائية، دار العلم، الإمارات العربيــة المتحــدة، دبى، ١٩٩٦.

٢٨- **على أحمد مدكور:** تدريس فنون اللغة العربية ، دار الفكر العربى،٢٠٠٠.

٢٩- **على أحمد مدكور:** منهج تعليم الكبار "النظريـــة والتطبيـــق، دار الفكـــر العربـــى، ط١، القاهرة: ١٩٩٦.

٣٠- **فتحى على يونس:** اللغة العربية والدين الإسلامى فى رياض الأطفال والمدرسة الابتدائية (تعيينات تدريبية)، دار الثقافة للنشر والتوزيع، ١٩٩٩.

٣١- **فوزى طه إبراهيم وآخرون:** المناهج المعاصرة، مكتبة الطالب الجامعى، مكة المكرمـــة، ١٤٠٦هـ/١٩٨٦م.

٣٢- **كمال عبد الحميد زيتون:** التدريس نماذجه ومهاراته، عالم الكتب، ٢٠٠٣ .

٣٣- **كوثر حسين كوجاك:** اتجاهات حديثة فى مناهج وطرق تدريس الاقتصاد المـــدنى، عـــالم الكتب، القاهرة: ١٩٨٣.

٣٤- **ماهر إسماعيل صـــبرى:** فاعليه الحوار الدراسى فى تعديل الأفكار الخاصة عن الإدمـــان والمخدرات لدى طلاب المرحلة الثانوية، دراسة تجريبية، المؤتمر العلمى الثالث للجمعيـــة المصرية للتربية العملية، المجلد الأول، القاهرة: ١٩٩٩.

٣٥- **محمد حسين على:** الفهم فى الحساب، فهم التلاميذ للعمليات الحسابية الأربـــع بالمدرســـة الابتدائية، دار العلم للملايين، ط٢، بيروت: ١٩٧٠.

٣٦- **محمد صالح سمك:** فن التدريس للتربية اللغوية، وانطباعاتها المسلكية، وأنماطها العملية، القاهرة، الانجلو المصرية ، ١٩٧٩ .

٣٧- **محمد صلاح الدين على مجاور:** تدريس اللغـــة العربيـــة بالمرحلـــة الابتدائيـــة "أســـسه وتطبيقاته" دار القلم، ١٩٨٣.

٣٨- ـــــــــــــــــــــــــــ: تدريس اللغة العربية فى المرحلة الثانويـــة، دار الفكـــر العربى، ١٩٩٨.

٣٩- **محمد عزت عبد الموجود وآخرون:** أساسيات المنهج وتنظماتـــه، دار الثقافـــة للطباعـــة والنشر،١٩٨١.

٤٠- **محمد محمود الحيلة:** تصميم وإنتاج الوسائل التعليميـــة التعلميـــة، دار الميـــسرة للنـــشر والتوزيع، عمان، ٢٠٠٠.

٤١- **محمود أحمد شوق (١٩٩٧):** الاتجاهات الحديثة فى تدريس الرياضيات، ط٣، السعودية الرياض: دار المريخ للنشر. ص ص٢٧٦-٢٧٨ .

٤٢- **محمود كامل الناقة:**"محنة النشاط التربوى ونحن ننادى ببناء الإنسان المصرى"، صحيفة التربية، العدد الأول، يناير ١٩٧٩، ص ص ٢١ - ٣٥ .

٤٣- **مسعد محمد زياد:** مهارات الاستماع وكيفية التدريب عليها، شبكة المعلومات، ٢٠٠٥.

٤٤- **مصطفى إسماعيل موسى وآخرون:** تحليل مناهج اللغة العربية فى المرحلة الابتدائية، بست برنت، المنيا: ٢٠٠٦.

٤٥- **مصطفى إسماعيل موسى، وعلى أحمد عبد الله:** تعليم القراءة والكتابة للمبتدئين، دار الصفا للطباعة والنشر،٢٠٠٥.

٤٦- **ناريمان إسماعيل متولى:** تكنولوجيا النص التكوينى (الهيرتكست)" بحث المؤتمر تربية الغد فى عالمنا المعاصر، كلية التربية - جامعة الإمارات العربية المتحدة، العين: ١٩٩٧.

٤٧- **نايفة قطامى:**مهارات التدريس الفعال، دار الفكر، الطبعة الأولى، ٢٠٠٤.

٤٨- **الهيئة القومية لمحو الأمية:** "أتعلم أتنور - المستوى الأساسى، الكتاب الأول، الكتاب الثانى، قطاع الكتب، وزارة التربية والتعليم، القاهرة: ٢٠٠٥.

٤٩- **وليد عبد اللطيف هوانة:** المدخل فى إعداد المناهج الدراسية، الرياض، دارالمريخ للنشر، ١٩٩١.

٥٠- **يحيى حامد هندام وآخر:** تدريس الحساب والأسس النفسية والتربوية، دار النهضة العربية، القاهرة: ١٩٦٢.

٥١- **يوسف قطامى وآخرون:** نماذج التدريس الصيفى، دار الشروق، عمان: ١٩٩٨.

ثانيا - المراجع الأجنبية:

٥٢- **Brown, Nstein E.** Author your own.

٥٣- **Brownell, William A.** Measurement of Understanding, Forty Fifth Yearbook Part I, The University of Chicago Press, ١٩٤٦.

٥٤- **Osborn, Alex,** Your Creative Power, Motorola University Press, Schaumburg, Illinio, ١٩٩١.